Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170659
Centre d'intérêt: 93

Cegir incorporée (Montréal, Québec).

Evaluation et reconnaissance des acquis / étude réalisée pour le Ministère de l'éducation du Québec par la firme Cegir inc. -- Québec : Ministère de l'éducation, Direction des politiques et plans, 1980.
147 p. ; 28 cm. -- (Travaux d'approfondissement. Document ; 1)

Code: 28-1413.

ISBN 2-550-01100-7

Cote Dewey: 371.26'09714/C397e Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Evaluation de l'apprentissage *Programme d'évaluation *Elaboration de programmes *Formation professionnelle *Enseignement professionnel *Formation en cours d'emploi *Expérience du travail *Education des adultes *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Reconnaissance des acquis

L'étude a pour objectifs: 1. de dresser le bilan des pratiques actuelles d'évaluation de l'apprentissage et de reconnaissance des acquis et des capacités professionnelles à l'intérieur du système scolaire et du marché du travail; 2. de proposer un modèle d'évaluation et de reconnaissance qui intègre une organisation de la formation professionnelle continue par le biais des unités cumulatives; 3. de proposer des objectifs stratégiques et un plan d'action pour l'implantation de ce modèle.

L'effort de réflexion et de synthèse s'est cristallisé autour de cinq champs professionnels: l'exploitation agricole et agro-technique, l'électrotechnique, l'équipement motorisé, les soins infirmiers et le nursing. Les données ont été recueillies au début de 1980 lors d'entrevues avec 26 personnes-ressources. Sont concernés l'entreprise privée et publique, les niveaux secondaire, collégial et universitaire de l'enseignement ainsi que l'éducation des adultes, enfin les syndicats et les corporations.

Le système des unités cumulatives est basé sur un fractionnement des sous-ensembles d'un programme de formation. Il se définit à partir de l'examen des gestes professionnels, des connaissances requises et des aptitudes lors de l'exercice professionnel. L'implantation d'un modèle fondé sur un tel système impose certaines contraintes: réaliser une analyse des tâches, définir les fonctions-types, élaborer des unités d'apprentissage, déterminer le mode d'évaluation, décentraliser l'évaluation, favoriser le perfectionnement des formateurs. La création de centres régionaux de services en formation professionnelle favoriserait l'atteinte de ces objectifs et l'implantation d'un centre pilote est recommandée.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170659

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification
Direction des politiques et plans

ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

MARS 1980

E D U Q 8170659

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification
Direction des politiques et plans

ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS

TRAVAUX D'APPROFONDISSEMENT

DOCUMENT No I

ETUDE REALISEE POUR LE MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
PAR LA FIRME CEGIR INC.

MARS 1980

Bien que cette étude ait été préparée pour la Direction des politiques et plans du ministère de l'Education du Québec, les idées qui y sont exprimées demeurent la seule responsabilité des auteurs et ne traduisent pas nécessairement celles du ministère.

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
2ème trimestre 1980

ISBN 2-550-01100-7

SOMMAIRE

Page

LISTE DES TABLEAUX

RESUME DE L'ETUDE 5

1. LE MANDAT 11
   1.1 Les objectifs 11
   1.2 Le plan du rapport 12
   1.3 Définitions et cadre d'analyse 13
   1.4 La méthodologie 17

2. BILAN DES PRATIQUES ACTUELLES D'EVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS 23
   2.1 Evaluation des apprentissages au niveau de l'enseignement professionnel 24
   2.2 Evaluation des apprentissages dans le cadre de règlements pédagogiques 28
   2.3 Evaluation des acquis 41
   2.4 Reconnaissance de la maîtrise de l'exercice professionnel 52
   2.5 Bilan des pratiques actuelles 62

SOMMAIRE

		Page
3.	UN MODELE D'EVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS	65
	3.1 L'élément fondamental: l'individu	65
	3.2 Apprentissage et formation	69
	3.3 Formation professionnelle et reconnaissance des acquis	77
	3.4 Le système des unités cumulatives	87
	3.5 Un modèle	90
4.	LES OBJECTIFS STRATEGIQUES ET LE PLAN D'ACTION POUR L'IMPLANTATION DU MODELE PROPOSE	95
	4.1 Les objectifs stratégiques	96
	4.2 Le centre régional de services en formation professionnelle	102
	4.3 Le plan d'action	106
ANNEXE 1:	Fiches descriptives des personnes-ressources rencontrées	113
ANNEXE 2:	L'enseignement infirmier dans les CEGEPS"	135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques des champs professionnels retenus

Tableau 2: Ecole de Technologie Supérieure
Restrictions imposées dans la poursuite des études
en regard des trois étapes de contrôle réglementaires
selon la moyenne cumulative des étudiants

Tableau 3: Déroulement de carrière et cycles d'apprentissage

Tableau 4: Apprentissage et formation dans divers systèmes
socio-professionnels

Tableau 5: Facteurs liés à l'évolution professionnelle et à
l'évolution de carrière

Tableau 6: Applications de facteurs du modèle aux cinq champs
professionnels

RESUME

L'évaluation et la reconnaissance des acquis comporte quatre (4) dimensions: l'évaluation des apprentissages en milieu institutionnel, l'évaluation des capacités professionnelles acquises en milieu institutionnel et hors-institutionnel, la reconnaissance (sanction ou certification) des capacités professionnelles en milieu institutionnel et, enfin, la reconnaissance des capacités professionnelles en milieu d'emploi.

L'évaluation et la reconnaissance des acquis se situe à la frontière de deux grands systèmes. D'une part, le système d'apprentissage ou de formation touche aussi bien le système d'éducation formel que les systèmes de formation ou d'apprentissage informels (autodidacte, accumulation d'expériences personnelles et professionnelles). D'autre part, le système socio-professionnel touche la structuration, la division, l'organisation et la réglementation du travail ou de l'exercice d'un métier, d'une occupation ou d'une profession.

Les pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis ont été identifiées et analysées à partir de cinq (5) champs professionnels: l'exploitation agricole, l'électrotechnique, l'équipement motorisé, l'informatique et, enfin, les soins infirmiers.

Le bilan des pratiques d'évaluation et de reconnaissance des acquis illustre qu'il existe des modes différents et spécifiques selon la formalisation du système d'apprentissage et de formation, d'une part, et d'autre part, selon la structuration du système socio- professionnel auquel appartient une profession.

Par exemple, l'exploitation agricole, secteur en évolution rapide, fait l'objet, depuis quelques années, d'un enseignement de plus en plus structuré et formel. Par ailleurs, le système socio-professionnel n'y est nucunement structuré.

A l'inverse, les soins infirmiers, secteur relativement stable, jouissent d'une longue tradition de formation ponctuée, depuis la réforme scolaire, par un transfert de la formation au niveau institutionnel. Le système socio-professionnel est très structuré à travers la réglementation des corporations professionnelles au Québec. Enfin, le milieu d'emploi est constitué, en très forte majorité, autour des organismes liés aux Affaires Sociales.

Les modes d'interrelation entre les systèmes d'éducation, les systèmes de réglementation professionnelle et les systèmes du marché de l'emploi offrent donc des caractéristiques spécifiques selon les champs professionnels. L'action sur les modes d'évaluation et de reconnaissance des acquis doit donc être conçue à l'intérieur du jeu et des modes d'interrelation entre ces systèmes.

Le système des unités cumulatives adapté aux contextes d'apprentissage et socio-professionnels offre les avantages suivants par rapport à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis:

- ce système est davantage une méthodologie de structuration, de définition et d'organisation de la formation professionnelle, plutôt qu'un outil simple et fonctionnel;

- ce système exige une définition et une actualisation précise des tâches, des fonctions et des professions sur le marché de l'emploi;

- ce système peut permettre une souplesse dans le temps et dans l'espace au niveau de la formation professionnelle initiale et continue en s'adaptant au rythme d'apprentissage, aux capacités professionnelles requises, aux apprentissages antérieurs et aux besoins de la population visée.

La gestion d'un système d'unités cumulatives appartient à plusieurs organismes ou unités administratives et requiert une coordination entre les fonctions assumées par les systèmes éducatifs, professionnels et de l'emploi. Des fonctions d'information, de conseil, de référence et de liaison éducation-emploi sont au coeur du développement de ce système dans une perspective de service à l'individu quelles que soient l'évolution de sa carrière, l'évolution de son cheminement et ses aspirations.

Nous recommandons la création et la mise sur pied de centres régionaux de services en formation professionnelle. Leur mission première s'adresse à chaque individu; les fonctions privilégiées sont l'information scolaire et professionnelle, l'orientation, la référence pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis, l'assistance aux exigences d'admission, d'inscription et de poursuite de la formation, le suivi de la formation et enfin, la transition et l'interrelation entre la formation professionnelle et l'emploi.

Nous recommandons que ces centres régionaux soient mis sur pied et se développent à partir des organismes ou institutions existants au Québec.

Nous recommandons qu'une expérience-pilote permette de définir, d'actualiser et d'adapter ces fonctions dans une région-type avant d'étendre et de renforcer l'expérience, concurremment au développement des plans de formation, de la carte des enseignements, du décloisonnement, des outils de mesure, des programmes de main-d'oeuvre et, enfin, des liaisons éducation-emploi.

:. LE MANDAT

1. LE MANDAT

Le Ministère de l'Education du Québec proposera très prochainement un système d'évaluation et de reconnaissance des acquis pris en institutions et/ou en milieu de travail.

Dans ce cadre, le Groupe Education et Emploi rattaché à la Direction des Politiques et Plans a confié à la firme CEGIR le mandat de réaliser un projet qui vise à:

"Faire le bilan (description et évaluation) de la situation actuelle par rapport à l'évaluation et à la reconnaissance des capacités professionnelles et ce pour le système scolaire et hors scolaire et proposer des changements dans la perspective d'une formation continue. (Fiche de travail, M.E.Q., décembre 1979)".

Ce projet s'insère dans le développement d'une politique de la formation professionnelle au Québec.

1.1 Les objectifs

Ce projet "Evaluation et reconnaissance des acquis" vise, de façon plus spécifique, l'atteinte des objectifs suivants:

1.1.1 Dresser le bilan des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des capacités professionnelles dans le système scolaire.

1.1.2 Proposer un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des capacités professionnelles qui intègre une organisation de la formation professionnelle continue par le biais des unités cumulatives.

1.1.3 Proposer des objectifs stratégiques et un plan d'action pour l'implantation d'un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

1.1.4 Proposer des modes de gestion de l'implantation d'un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis et identifier des conséquences ou des répercussions possibles.

1.2 Le plan du rapport

Le rapport final comprend les éléments majeurs suivants:

I La problématique (mandat, objectifs et limites de l'étude).

II Le bilan des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

III Un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

IV Les objectifs stratégiques et le plan d'action pour l'implantation du modèle proposé.

1.3 Définitions et cadre d'analyse

Le mandat touche plus particulièrement l'évaluation et la reconnaissance des acquis en termes de capacités professionnelles.

Evaluation des acquis

L'évaluation des acquis ou des capacités professionnelles se définit comme un jugement, à partir de plusieurs indicateurs ou mesures, par rapport à un objectif préalablement fixé ou encore par rapport à un standard préalablement déterminé.

L'évaluation des acquis, dans un système scolaire ou en milieu institutionnel de formation, se définit comme l'action de juger, à partir d'outils de mesure, le degré d'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Cet objectif d'apprentissage spécifie des critères ou des normes de maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes spécifiques.

L'évaluation des acquis ou des capacités professionnelles peut également être faite dans le milieu de travail en dehors et indépendamment du milieu scolaire. L'évaluation des acquis se définit ici comme l'action de juger, à partir d'outils de mesure, le degré de maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes dans des activités et dans un cadre déterminé.

Ainsi, l'évaluation des acquis ou des capacités professionnelles renvoie à des objectifs d'apprentissage ou encore à l'exercice de certaines activités professionnelles. L'évaluation peut conduire à la reconnaissance d'une formation, d'une part, et, d'autre part, à la reconnaissance de la maîtrise de gestes professionnels.

Reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis ou des capacités professionnelles fait appel à une référence formelle, sociale ou juridique. Elle vient du milieu extérieur qui juge et "reconnaît" une capacité, une habileté quelconque que possède un individu ou un groupe d'individus. Ainsi, un diplôme peut être "reconnu" comme définissant un degré de maîtrise de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes particulières. Egalement, un corps professionnel peut reconnaître ses membres et permettre l'exercice d'activités professionnelles dans un cadre donné.

La reconnaissance des acquis fait donc appel à une dimension sociale et juridique. Le système scolaire comme le système socio-professionnel partagent et définissent, dans un cadre social, la reconnaissance de la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes spécifiques.

Interrelation système scolaire et système socio-professionnel

Divers phénomènes dont l'accroissement des connaissances et de la maîtrise de l'environnement, la spécialisation des tâches, la complexité de l'exercice de certaines activités ont amené la création et la systématisation des activités de formation. Le

système scolaire s'est approprié, à des degrés divers, la formation initiale et le perfectionnement à des activités professionnelles.

Dans le cadre du projet "Evaluation et reconnaissance des acquis", les questions suivantes permettent de mieux cerner l'objet:

1. Quels sont les modes actuels d'évaluation des apprentissages?

   - Comment est défini le régime pédagogique?
   - Quelles sont les formes d'examen ou de contrôle?
   - Quelles sont les conditions d'obtention d'un diplôme ou d'une sanction de formation?

2. Quelles sont les pratiques d'évaluation des acquis, des capacités professionnelles ou de l'expérience?

   - Quels sont les mécanismes d'évaluation de la formation antérieure?
   - Quels sont les mécanismes d'évaluation de l'expérience antérieure?
   - Quels sont les modes d'évaluation qui conduisent à l'admission ou à l'inscription dans un cours ou dans un programme?

3. Quels sont les modes actuels de reconnaissance des acquis?

   - Qui détermine et comment détermine-t-on les critères d'entrée dans un groupe professionnel?
   - Quelle est l'évolution usuelle du statut dans un groupe professionnel (apprentissage, juniorat, internat)?
   - Qui détermine et comment détermine-t-on des activités de perfectionnement et de recyclage post-formation?

4. Quelles sont les pratiques d'évaluation et d'analyse des besoins de formation?

   - Quels sont les modes d'analyse des besoins de formation?
   - Quelles sont les pratiques de sanction des activités de formation chez un groupe professionnel donné?

Ces interrogations sont replacées, par rapport aux définitions adoptées, aux objectifs et aux limites du mandat, dans le cadre des préoccupations suivantes:

- la définition des programmes et des activités de formation qui puissent permettre:

- l'accès à diverses clientèles potentielles quel que soit l'âge, le rythme d'études et les besoins de formation:

- la reconnaissance des apprentissages antérieurs réalisés dans quelque milieu que ce soit;
- enfin, le développement de comportements spécifiques à l'exercice d'un rôle ou d'une tâche, et ce,

- tant au niveau des formations initiales dans un champ professionnel donné en assurant le décloisonnement des niveaux de formation;
- qu'au niveau de la formation professionnelle continue, c'est-à-dire de la possibilité de recyclage et de perfectionnement continu dans l'exercice d'une profession.

1.4 La méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs du mandat et compte tenu des contraintes de temps et d'échéancier, il a été convenu, à la rencontre du 7 février dernier, d'examiner plus particulièrement cinq (5) champs professionnels qui serviraient à illustrer les observations et commentaires applicables à un ensemble plus vaste de champs professionnels.

Ainsi, les champs professionnels suivants ont été retenus:

- Exploitation agricole et agro-technique
- Electrotechnique
- Equipement motorisé (mécanique automobile)

- Soins infirmiers (services de la santé, techniques infirmières et nursing)

- Informatique

Le tableau 1 de la page suivante illustre quelques caractéristiques de chacun de ces champs professionnels.

TABLEAU 1: CARACTERISTIQUES DES CHAMPS PROFESSIONNELS RETENUS

CARACTERISTIQUES / CHAMPS PROFESSIONNELS	SECTEUR ECONOMIQUE	ENTREPRISE	NIVEAU(X) FORMATION PROFESSIONNELLE	EXERCICE PROFESSIONNEL	REMARQUES
EXPLOITATION AGRICOLE	SECONDAIRE	PRIVE	SECONDAIRE COLLEGIAL	LIBRE	RATIONNALISATION SCIENTIFIQUE
ELECTROTECHNIQUE	SECONDAIRE TERTIAIRE	PRIVE PARA-PUBLIC	SECONDAIRE COLLEGIAL UNIVERSITAIRE	LIBRE COMITE PARITAIRE CORPORATION DE METIER	FILIERES ELECTRICITE, ELECTRONIQUE ET ELECTRODYNAMIQUE
EQUIPEMENT MOTORISE	TERTIAIRE	PRIVE PARA-PUBLIC	SECONDAIRE COLLEGIAL	COMITE PARITAIRE	ENSEIGNEMENT PERSONNALISE
INFORMATIQUE	QUATERNAIRE	PRIVE PARA-PUBLIC PUBLIC	SECONDAIRE COLLEGIAL UNIVERSITAIRE	LIBRE SYNDICAT	TECHNOLOGIE DE POINTE - NOUVEAUTE
SOINS INFIRMIERS	TERTIAIRE	PUBLIC	SECONDAIRE COLLEGIAL UNIVERSITAIRE	CORPORATION PROFESSIONNELLE SYNDICAT	SYSTEME TRES STRUCTURE ET REGLEMENTE

Cet éventail de champs professionnels permet d'illustrer, d'une part, la complexité de chacun de ces champs et, d'autre part, la spécificité des pratiques et des modes d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

La démarche adoptée pour la cueillette et l'analyse des données comprend généralement les étapes suivantes:

- description des programmes, des spécialités, des modes d'évaluation à chaque niveau scolaire;
- description des modes de structuration et de réglementation, s'il y a lieu, du champ professionnel;
- description des modes d'évaluation et de reconnaissance des acquis dans une perspective de décloisonnement et de formation professionnelle continue;
- illustration de la problématique propre au secteur, tendances actuelles et orientations futures.

2. BILAN DES PRATIQUES ACTUELLES D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

2. BILAN DES PRATIQUES ACTUELLES D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Nous présentons dans cette deuxième partie, un bilan des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis. Le but visé est d'offrir une description sommaire des principes, des conditions et des modes d'évaluation et de reconnaissance des acquis qui s'appliquent dans des champs d'activité professionnelle.

Ce bilan n'est pas exhaustif dans la mesure où les contraintes de temps et d'échéancier ne permettent pas de couvrir l'ensemble des professions existantes ou connues et ce, dans tous les contextes d'exercice de ces professions. Cependant, l'inventaire de certaines pratiques actuelles permet de reconstruire le domaine plus vaste des pratiques d'évaluation et de reconnaissance autour de:

- l'évaluation des apprentissages au niveau de l'enseignement professionnel;
- l'évaluation des apprentissages dans le cadre de règlements pédagogiques;
- l'évaluation des connaissances acquises et des comportements maîtrisés à travers des expériences antérieures;
- et enfin, la reconnaissance de la maîtrise de l'exercice professionnel en accord avec les normes de la pratique professionnelle.

Dans chacun de ces thèmes sont regroupés les principes de base de l'action, des expériences spécifiques et une problématique qui se dégage suite à l'analyse des données recueillies auprès de praticiens dans le milieu ou d'écrits disponibles.

2.1 Evaluation des apprentissages au niveau de l'enseignement professionnel

L'évaluation des apprentissages au niveau de l'enseignement professionnel se fait en accord avec les objectifs d'apprentissage.

Dans l'enseignement formel, les objectifs d'une activité de formation visent généralement la maîtrise:

- de certaines connaissances générales et spécifiques au métier, à l'occupation ou à la profession;
- et de certains comportements attendus dans l'exercice d'une tâche ou d'un geste propre au métier, à l'occupation ou à la profession.

Les connaissances sont évaluées au moyen d'examens qui peuvent adopter différentes formes:

- des examens avec questions à développement et, par conséquent, une synthèse ou une intégration de connaissances;
- des examens avec questions spécifiques et choix forcé de réponses;
- des examens avec questions qui requièrent une analyse spécifique d'un cas, d'un problème ou d'un incident;
- des examens de synthèse qui requièrent une intégration et une synthèse globale des éléments conceptuels et des relations entre ces éléments.

A l'exception de matières ou de cours à caractère de formation générale, et ce, plus spécifiquement au niveau de l'enseignement secondaire, les modes d'évaluation et les examens sont déterminés par le ou les responsables d'une activité de formation. Ces examens sont, par conséquent, déterminés localement au niveau de chaque institution et même au niveau de chaque formateur. Cependant, les objectifs d'apprentissage sont uniformes puisque définis à l'intérieur d'un cours ou d'un programme connu et explicite.

Les comportements attendus dans l'exercice d'une tâche ou d'un geste propre à l'exercice d'un métier, d'une occupation ou d'une profession sont évalués au cours d'exercices pratiques en laboratoire, en atelier ou en milieu de travail selon différentes formes:

- d'après des rapports d'observation d'une expérience de laboratoire ou d'un stage pratique dans un milieu de travail;

- d'après l'examen d'une pièce ou d'un montage qui peuvent être exécutés selon des instructions précises et dans un temps donné;

  d'après des rapports d'observation et de notation d'une personne externe, dans l'exercice d'une tâche ou dans la simulation d'une tâche.

Ces comportements attendus sont généralement trés circonscrits et les normes sont définies à partir de la pratique professionnelle et du savoir-faire dans la profession. Par conséquent, l'évaluation de comportements laisse place à moins de latitude dans la définition des critères d'évaluation en fonction des objectifs. Par exemple, dans le cas des soins infirmiers, une injection doit être effectuée selon des normes très strictes: quantité injectée, choix de la seringue, angle d'injection, vitesse et rythme d'injection, etc... En mécanique automobile, le remontage d'un ensemble mécanique se fait selon certaines normes: ordre et séquence des opérations, ajustement et fixation des pièces, essai et vérification du fonctionnement, ajustements et raccord final.

Par ailleurs, contrairement aux connaissances spécifiques à l'exercice d'une profession, les comportements attendus s'appliquent généralement à des objets, outils, pièces d'équipement ou machines qui ne sont pas universellement utilisés ou qui peuvent varier dans le temps ou dans l'espace. Ainsi, en informatique, la fonction de chaque sous-ensemble ou encore les étapes générales de programmation sont connues et universellement applicables. A l'inverse, la forme, les caractéristiques techniques, les capacités, les langages de programmation, le logiciel répondent à des spécificités de divers fabricants, manufacturiers ou concepteurs de systèmes informatiques.

En résumé, une constante se dégage au niveau de la nature et des limites de l'évaluation des apprentissages de connaissances ou de comportements spécifiques: les connaissances sont généralement valides et applicables à un ensemble de tâches ou de fonctions, alors que les comportements spécifiques peuvent être variables ou doivent être adaptés selon les contextes, les séquences ou les équipements utilisés.

Enfin, des observations générales se dégagent des entrevues et d'exemples spécifiques:

- les dimensions cognitives et psycho-motrices de l'apprentissage sont généralement plus développées ou plus valorisées au profit des dimensions affectives ou des attitudes propres à un exercice professionnel;

- le savoir-être dans l'exercice professionnel comme dans l'apprentissage de cet exercice est d'autant plus déterminant qu'il est relié à la perception personnelle de son rôle et de son exercice professionnel, à la valorisation professionnelle et au développement d'attitudes positives de recherche, d'amélioration de soi, de créativité et de développement personnel et professionnel;

- une activité de formation est plus que la somme des objectifs d'apprentissage. Elle est un mode d'appréhension de la réalité et une situation de développement individuel et social.

2.2 L'évaluation des apprentissages dans le cadre de règlements pédagogiques

L'évaluation des apprentissages dans un secteur d'activités ou dans une spécialité découle également des règlements pédagogiques propres au niveau institutionnel, à l'institution de formation ou au programme de formation.

Dans les milieux d'enseignement formel des niveaux secondaire, collégial et universitaire, le régime pédagogique est généralement basé sur:

- la promotion par cours;
- le succès à un cours en fonction d'une note supérieure à un certain seuil;
- la réussite d'un certain nombre de cours obligatoires dans le programme;
- la réussite d'un certain nombre de cours de concentration dans le programme.

De telles observations sont générales. Bien sûr, l'étude des règlements et des régimes pédagogiques pourrait être entreprise et comparée d'un niveau d'enseignement à un autre ou d'un type d'institution à un autre (par exemple, l'école polyvalente et l'école de métiers spécialisée). Dans cette partie de l'examen des pratiques d'évaluation, il importe davantage d'examiner certains cas spécifiques et de voir l'influence de certaines dispositions du régime pédagogique sur l'évaluation des apprentissages. Ces dispositions du régime pédagogique touchent généralement à l'évaluation globale ou formative de l'étudiant et non pas

exclusivement à l'évaluation d'une activité, d'un module ou d'un cours. Le régime pédagogique constitue donc un "cadre" qui définit généralement les règles de jeu de l'évaluation globale.

2.2.1 La poursuite des études à l'Ecole de Technologie Supérieure

A l'Ecole de Technologie Supérieure, le maintien d'un certain niveau de succès dans la moyenne cumulative des cours est contrôlé et une action de redressement est prise en conséquence. Nous reproduisons ici le texte "restrictions concernant la poursuite des études" tiré de l'Annuaire 1979-1980 de l'Ecole de Technologie supérieure, pages 58-59 et 60.

Restrictions concernant la poursuite des études

Tout étudiant est assujetti, selon le cas, à trois étapes de contrôle qui régissent la poursuite de ses études à l'Ecole.

ETAPE 1:

Ce contrôle s'applique à tout étudiant ayant complété douze crédits ou plus à l'Ecole, et qui n'a jamais été assujetti aux restrictions d'une étape de contrôle:

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est égale ou inférieure à 1.0, il se voit imposer les restrictions suivantes: il est suspendu de son programme d'études pour les trois sessions régulières suivantes, il est assujetti dorénavant à la deuxième étape de contrôle;

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est supérieure ou égale à 1.8, il est soumis à cette même étape de contrôle au terme de chaque session subséquente;

- si sa moyenne cumulative (M.C.) se situe entre 1.0 et 1.8, il se voit imposer les restrictions suivantes: il peut s'inscrire à un maximum de douze crédits de cours nouveaux à l'Ecole de technologie supérieure, il est invité à reprendre les cours pour lesquels ses notes sont les plus faibles, en vue de rehausser sa moyenne cumulative, il est assujetti dorénavant à la deuxième étape de contrôle.

ETAPE 2:

Ce contrôle s'applique à l'étudiant déjà assujetti aux restrictions de l'étape 1 et qui a complété vingt-et-un crédits ou plus à l'Ecole:

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est égale ou inférieure à 1.5, il se voit imposer les restrictions suivantes: il est suspendu de son programme d'études pour les trois sessions régulières suivantes,

il est assujetti dorénavant à la troisième étape de contrôle;

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est égale ou supérieure à 1.8, il est soumis à cette même étape de contrôle au terme de chaque session subséquente;

- si sa moyenne cumulative (M.C.) se situe entre 1.5 et 1.8, il se voit imposer les restrictions suivantes: il peut s'inscrire à un maximum de six crédits de cours nouveaux à l'Ecole de technologie supérieure, il est invité à reprendre les cours pour lesquels ses notes sont les plus faibles, en vue de rehausser sa moyenne cumulative, il est assujetti à la troisième étape de contrôle.

ETAPE 3:

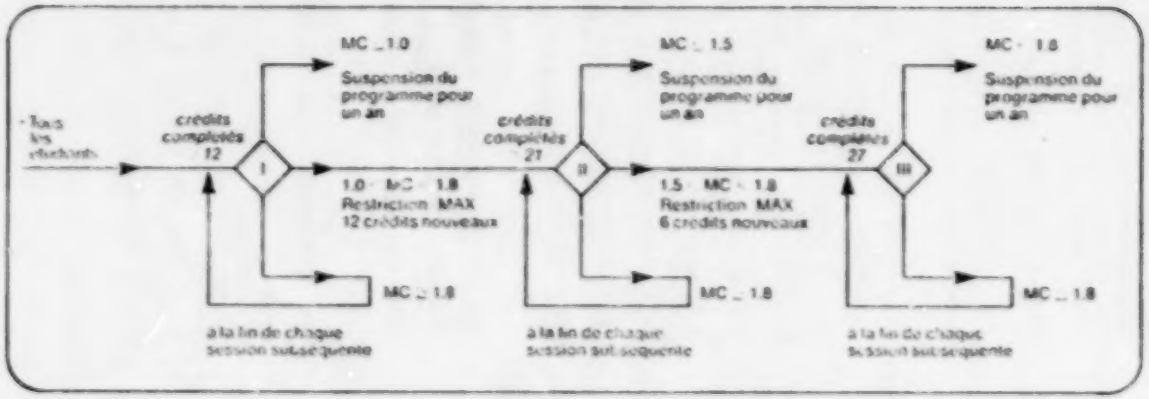
Ce contrôle s'applique à l'étudiant déjà assujetti aux restrictions de l'étape 2 et qui a complété vingt-sept crédits ou plus à l'Ecole:

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est inférieure à 1.8, il se voit imposer les restrictions suivantes: il est suspendu de son programme d'études pour les trois sessions régulières suivantes: il est soumis dorénavant à cette même étape de contrôle;

- si sa moyenne cumulative (M.C.) est égale ou supérieure à 1.8, il est soumis à cette même étape de contrôle au terme de chaque session subséquente, sans aucune autre restriction.

ECOLE DE TECHNOLOGIE SUPERIEURE

TABLEAU 2: RESTRICTIONS IMPOSEES DANS LA POURSUITE DES ETUDES EN REGARD DES TROIS ETAPES DE CONTROLE REGLEMENTAIRES SELON LA MOYENNE CUMULATIVE DES ETUDIANTS



SOURCE: Annuaire 1979-1980, E.T.S., p. 60

Les éléments suivants peuvent être retenus:

- l'étudiant doit obtenir un succès minimal non seulement dans la réussite de chacun des cours, mais aussi dans l'ensemble des cours pris durant une session ou des sessions antérieures et ce, sous peine de sanction (en l'occurence, suspension du programme pendant un an);

- l'étudiant qui éprouve des difficultés au tout début du programme (après avoir complété douze (12) crédits) est passible soit d'une suspension d'un an s'il a une moyenne cumulative égale ou inférieure à 1.0, soit à une limitation dans le nombre de crédits qu'il peut poursuivre à la session suivante et à une reprise facultative des cours où les notes ont été les plus faibles;

- les exigences sont graduées de façon telle que tout étudiant doit obtenir, à la fin du programme, une moyenne cumulative supérieure à 1.8;

- les exigences sont également graduées de façon telle à permettre à l'étudiant qui éprouve des difficultés, de reprendre certains cours, de diminuer sa charge de travail à la session suivante et d'être soumis à une étape subséquente;

- ces exigences établissent clairement les règles du jeu de part et d'autre et stimulent la motivation de l'étudiant qui doit conserver un niveau de réussite global tout au long du programme.

A ces exigences s'ajoutent celles qui s'appliquent à l'admissibilité au stage d'apprentissage et au stage-projet.

Cet exemple, et les commentaires qui ont été exprimés lors de la rencontre, illustrent l'importance du suivi dans l'évaluation des apprentissages. La direction des études peut ainsi contrôler et corriger des situations d'apprentissage difficile et éviter, à la limite, des dépenses considérables d'énergie et de temps. A l'inverse, et c'est un cas-limite, dans une institution de niveau collégial, une personne était inscrite comme étudiant régulier depuis cinq ans dans un programme qui dure normalement trois ans. Par surcroît, le dossier de l'étudiant révélait la réussite de quelques cours seulement.

2.2.2 La reprise des examens

Un autre exemple concerne la possibilité de reprise au niveau de l'examen ou des travaux requis dans un cours. De façon générale, le règlement des études des niveaux secondaire, collégial et universitaire ne permet pas la reprise d'un examen ou de travaux. Cependant, certaines institutions doivent ou aimeraient recourir à cette formule pour éviter:

- des difficultés d'offrir ce cours à la période de l'année qui convient le mieux à l'étudiant quand le nombre d'étudiants ou la diversité de l'éventail des cours ne le permet pas;

- des difficultés de passer à un cours subséquent qui exige préalablement le succès du cours échoué quand les deux cours ne peuvent être offerts simultanément.

Ces problèmes spécifiques proviennent de deux grands facteurs: la taille de l'institution ou le nombre d'inscrits au programme et le curriculum des études qui peut être défini de façon très rigide (programme déterminé à l'avance pour chaque session ou période de formation). Ces problèmes sont cependant réels autant chez la clientèle régulière que chez les adultes, à tous les niveaux de formation.

2.2.3 L'horaire de travail

Un autre aspect de la réglementation des études concerne l'horaire de travail et de la programmation des activités de formation. L'enseignement professionnel en laboratoire ou en atelier peut exiger un horaire et une programmation en continu pour assurer une certaine rentabilité de l'activité de formation. Des formules diverses adoptées par une institution permettent à l'étudiant:

- de travailler en laboratoire ou en atelier pendant au moins deux, trois ou quatre heures continues sur une opération complexe;

- de travailler à l'extérieur du cadre scolaire pour assurer un revenu et surtout pour acquérir une expérience de travail connexe dans un marché d'emploi très serré (plus spécifiquement en techniques infirmières et en mécanique automobile);

- de connaître un cadre de travail qui soit réaliste: ponctualité, travail continu dans un horaire déterminé, etc...

2.2.4 L'intégration des matières de base

Un autre aspect concerne surtout au niveau des matières de base (français, anglais, mathématiques, dessin) dans l'enseignement et dans les métiers, le régime pédagogique et l'organisation des activités de formation. Ceux-ci devraient permettre, selon les commentaires recueillis, un enseignement adapté au métier, à l'occupation ou à la profession et ce, particulièrement aux niveaux secondaire et collégial. Cet enseignement adapté signifie:

- une application directe, et très souvent pratique, à un métier. Par exemple, les mathématiques appliquées à la mécanique automobile ou à l'électrotechnique;

- une motivation accrue vis-à-vis des matières qui peuvent ne pas présenter d'intérêt chez l'étudiant. Par exemple, l'anglais peut être un outil de référence et de compréhension de manuels techniques ou de revues en équipement motorisé ou en informatique;

- une convergence et une complémentarité des enseignements professionnels. Par exemple, la réalisation d'un projet requiert la présentation de rapports, la présentation de références, l'explication de tableaux et de calcul et, enfin, l'illustration graphique.

2.2.5 L'expérience-pilote en mécanique automobile à la C.E.C.M. en collaboration avec la C.S.R. Le Royer et la D.G.E.A.

Un dernier exemple concerne, cette fois, une expérience pilote au niveau d'un programme de formation établi à partir d'unités ou de blocs cumulatifs. En effet, une expérience est actuellement menée à la CECM, dans le programme de mécanique automobile. Celui-ci s'échelonne sur une période de cinquante (50) semaines. Le programme comprend vingt-deux (22) blocs d'enseignement définis en termes d'objectifs d'apprentissage spécifiques.

L'application stricte d'un régime pédagogique axé sur la promotion par matière ferait en sorte que l'étudiant qui a complété le premier sous-ensemble d'objectifs n'ait pas

à revenir ou à être réévalué sur ce dernier. Or, comme cette formation se déroule à plein temps pendant une période d'un an, le régime pédagogique prévoit qu'après un certain laps de temps (de trois à six mois), l'étudiant doive reprendre l'exercice d'évaluation d'un bloc antérieur de façon à s'assurer qu'il maîtrise encore les connaissances et/ou les habiletés nécessaires à l'exercice d'un geste professionnel. Cette seconde évaluation permet, par exemple:

- de vérifier, après un certain laps de temps, la maîtrise de connaissances et/ou de comportements vus antérieurement;
- de corriger, s'il y a lieu, des faiblesses ou des erreurs même si cet apprentissage avait été jugé adéquat antérieurement;
- d'assurer un réajustement du programme, des méthodes d'enseignement ou des outils de mesure;
- enfin, d'assurer que la formation fractionnée en blocs d'apprentissage ordonnés en séquence, permette un apprentissage réel à la fin de la période de formation.

En résumé, certaines incidences du régime des études ou des règlements pédagogiques permettent d'améliorer l'enseignement professionnel en assurant une évaluation continue sur des objets d'apprentissage qui "collent" à l'exercice professionnel et à ses exigences. Ainsi, certaines pratiques permettent:

- le suivi du dossier étudiant;
- la poursuite régulière du programme dans le cas de reprises;
- l'adaptation de l'horaire aux exigences de l'apprentissage;
- l'intégration des matières de base à la formation professionnelle;
- l'évaluation formative continue.

2.3 L'évaluation des acquis

L'évaluation des connaissances acquises et des comportements maîtrisés à travers des expériences antérieures de travail, la formation antérieure ou l'apprentissage auto-didacte fait l'objet de cette troisième partie.

Cette évaluation des acquis peut servir à déterminer:

- le niveau actuel de maîtrise des connaissances, des habiletés, des aptitudes dans des activités ou dans un secteur spécifique;
- le niveau à partir duquel se situe le complément de formation initiale dans un programme de formation;
- le niveau à partir duquel s'établissent des activités de formation dans le cadre d'un recyclage, d'un rafraîchissement des connaissances (actualisation) ou d'un perfectionnement.

L'évaluation des acquis repose sur des critères d'évaluation. Ces critères sont définis à partir de normes applicables à l'évaluation d'un niveau global supérieur. La comparaison qui en résulte suppose que soient spécifiés et connus:

- les caractéristiques propres à un niveau de formation donné (connaissances, habiletés, aptitudes);
- les niveaux de maîtrise propres à un regroupement de certaines connaissances, habiletés ou aptitudes;
- les modes d'évaluation des caractéristiques propres et leur degré de maîtrise.

Ces critères d'évaluation et les modes opérationnels d'évaluation servent à porter un jugement qui indique le niveau à partir duquel un individu peut travailler au complément de formation qui conduira à la sanction d'un programme spécifique.

Les problèmes d'évaluation des acquis se posent au niveau des adultes. Ainsi, compte tenu de la formation antérieure et de l'expérience d'un adulte, comment peut-il poursuivre sa formation? Quelle est sa situation actuelle: est-il en emploi, en voie de changer d'emploi, en chômage? La formation qu'il veut poursuivre a-t-elle pour but d'accroître le niveau de formation générale pour accéder à des études de niveau supérieur, de réactualiser des connaissances, d'approfondir l'exercice professionnel, de se remettre à jour ou de compléménter ses compétences dans une autre branche d'activités?

Il n'existe certes pas une réponse (un programme, une institution) unique et complète à toutes ces situations. Les intervenants et les moyens d'action sont cependant fort diversifiés. Nous aimerions ici attirer l'attention sur des expériences diverses qui ont été recueillies et qui impliquent des intervenants et une problématique propres.

2.3.1 Stages de perfectionnement en soins infirmiers

Depuis janvier 1979, le Ministère des Affaires Sociales intervient dans le perfectionnement adressé aux infirmières en exercice. Jusqu'à cette date, des programmes extensifs de perfectionnement (34 semaines) étaient dispensés dans différents CEGEP dans le cadre du

P.F.M.C. Ces programmes n'étant plus financés, trois sessions de perfectionnement d'une durée totale de 4 semaines chacune ont été mises sur pied.

Les critères de sélection, outre ceux fixés par les milieux hospitaliers, indiquent que le candidat doit être membre de l'Ordre, inscrit au tableau de l'Ordre et employé dans un hôpital. Il n'y a pas lieu, à proprement parler, d'évaluation des acquis à l'intérieur ou à l'extérieur du milieu scolaire.

D'ailleurs, soulignons que la formation professionnelle requise, la reconnaissance de cette formation et la reconnaissance du droit d'exercice de la profession sont régis par la loi et les règlements de la Corporation Professionnelle des Infirmières et Infirmiers du Québec. Au-delà de ces dispositions, le perfectionnement ultérieur ou la détention d'un diplôme de niveau supérieur (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) ne sont reconnus formellement qu'à travers un avancement d'échelon au niveau des conventions de travail.

2.3.2 Cours de perfectionnement pour agriculteurs

Depuis déjà quelques années, l'Institut de Technologie Agricole de St-Hyacinthe dispense des cours de perfectionnement entre autres dans les domaines suivants: apiculture (trois niveaux: A, B et C), floriculture, horticulture et aquiculture). Ces cours ne s'inscrivent pas dans le cadre d'un programme qui mènent à une

certification, mais visent davantage la "connaissance des techniques nouvelles de la production ou de la gestion d'une entreprise et l'acquisition des habiletés nécessaires à l'exercice de leur spécialité" (Annuaire de l'ITAA, p. 11). Les pré-requis de ces cours sont généralement axés, d'une part, sur l'exercice actuel de la profession et, d'autre part, sur la détention d'un niveau minimal de formation académique. Il n'existe pas dans ce secteur un programme articulé de formation ou de perfectionnement pour des adultes qui conduise à une certification ou à une diplômation. Les activités de perfectionnement répondent davantage à des besoins très spécifiques.

2.3.3 Activités de perfectionnement en informatique

Nous retrouvons deux scénarios d'évaluation qui sont à la fois complémentaires et distincts. Les attestation scolaires correspondent d'une part à une évaluation fort bien reconnue et suffisamment explicite. Le diplôme attestant la formation ou la connaissance d'acquis précis informe l'employeur sur les attentes qu'il peut avoir face à un professionnel. Par contre, l'expérience de travail et les connaissances acquises en milieu de travail sont beaucoup plus difficilement évaluables en termes d'acquis.

Cette problématique est réelle et de grande importance. Nous retrouvons dans le groupe de professionnels en informatique sur le marché du travail, une très grande quantité d'individus qui n'ont aucune attestation scolaire pour certifier leurs connaissances. Leur apprentissage fut

le résultat d'un long entraînement ou d'expérience en milieu professionnel qui leur ont valu une reconnaissance comparative aux attestations scolaires.

En conclusion, nous pouvons dégager qu'il n'existe à peu près aucun cadre rigide permettant de structurer l'évaluation des différents professionnels oeuvrant dans le secteur de l'informatique, ce qui est caractéristique d'un secteur en pleine expansion et à la recherche d'une structure.

2.3.4 Activités de perfectionnement en équipement motorisé

Dans le secteur des métiers de l'automobile, des activités de formation à plein temps ou à temps partiel sont dispensées au niveau de Centres de Formation Professionnelle, d'écoles secondaires polyvalentes ou d'écoles spécialisées. Ces programmes comportent généralement deux niveaux: débutant et perfectionnement. Cependant, il n'existe pas ici, de façon générale, un système d'évaluation des acquis permettant à l'adulte de s'inscrire aux activités de formation qui lui sont nécessaires. Le programme est fixe. Une expérience-pilote est en cours à la C.E.C.M. nous en retrouvons la description en 2.3.6.

2.3.5 Formation avancée en technologie de l'électricité

L'Ecole de Technologie Supérieure offre au diplômé de CEGEP dans des techniques appropriées ou au technicien

déjà engagé sur le marché du travail une formation à temps plein ou à temps partiel qui conduit au baccalauréat en technologie de l'électricité. L'Annuaire de l'ETS précise que: "la sélection des candidats se fait en regard des trois critères approuvés par la Commission des études de l'Ecole, à savoir: la valeur de leur dossier académique, l'orientation qu'ils veulent donner à leur carrière professionnelle en regard des objectifs de formation de l'Ecole et leur motivation à entreprendre un programme d'études universitaires". (Page 55).

Le programme s'adresse donc premièrement à des candidats adultes qui démontrent une expérience de travail pertinente et/ou une formation professionnelle pertinente. Il n'y a aucun test formel d'évaluation des acquis dans les cas de candidats qui ne sont pas détenteurs d'un D.E.C. Seule une entrevue de sélection permet aux membres du Comité de juger l'admissibilité au programme défini. Il n'existe pas de système formel d'évaluation des acquis qui permettrait à un candidat de faire reconnaître l'équivalent de certaines activités de formation.

2.3.6 Formation aux adultes à la C.E.C.M.

La formation aux adultes, dans le cadre de la Direction Générale de l'Education aux Adultes, a défini, jusqu'à date, quelque quatre-vingts (80) plans de formation dans les huit (8) secteurs suivants:

- électrotechnique
- mécanique
- services personnels
- techniques commerciales
- techniques de l'alimentation
- techniques de la mécanique (fabrication)
- techniques de la mécanique (entretien)
- techniques de la santé

Les plans de formation actuellement définis dans ces secteurs permettent à un adulte:

- de s'inscrire à un programme de formation structuré par modules auxquels correspondent des tests construits et validés pour les apprentissages de chaque module;

- tous les modules ou tous les cours à l'intérieur d'un plan de formation sont obligatoires pour la reconnaissance officielle (mention ou niveau atteint);

- pour chacun des plans de formation, un étudiant peut se voir reconnaître ses études antérieures ou des activités de formation auxquelles il a déjà été inscrit antérieurement. La DGEA a préparé à cet effet un cahier des équivalences. Un étudiant peut donc être exempté de un ou de plusieurs cours ou blocs de formation à l'intérieur d'un plan d'études;

- la C.E.C.M. organise également, s'il y a lieu, des tests à partir desquels on peut reconnaître une partie de la formation acquise sur le tas et on peut déterminer un niveau de formation atteint.

Ces caractéristiques s'appliquent exclusivement aux programmes de formation créditables, c'est-à-dire définis et structurés pour une certification. Elles ne s'appliquent donc pas aux programmes non-créditables qui conduisent à une attestation de formation délivrée par l'organisme scolaire où l'on fait état des activités suivies et du nombre d'heures.

2.3.7 Expérience-pilote en mécanique automobile

Un plan de formation en mécanique automobile retient notre attention. En effet, une expérience-pilote a démarré à la C.E.C.M. en collaboration avec la C.S.R. Le Royer depuis près de quatre (4) ans. Le programme, d'une durée de cinquante (50) semaines maximum, est construit selon le principe d'unités capitalisables. M. Schwartz a d'ailleurs participé, à titre de conseiller externe, à son élaboration, et ce, à l'intérieur d'un programme d'entente France-Québec.

Le programme est construit autour de vingt-deux (22) blocs de formation ou unités cumulatives. Chaque bloc est structuré autour de guides d'auto-apprentissage pour l'étudiant. Chaque bloc comprend deux (2) grandes séquences: la première constitue une initiation aux gestes

professionnels et aux habiletés de base; la seconde comprend trois (3) étapes que sont l'exercice en laboratoire, l'exercice sans responsabilités et, enfin, l'exercice avec responsabilités. Chaque séquence et chaque phase à l'intérieur d'un bloc fait l'objet d'une évaluation. Le bloc est jugé comme étant complété de façon satisfaisante quand l'étudiant passe l'étape finale d'évaluation au cours d'un exercice avec responsabilités.

Ce programme offre la possibilité à l'étudiant:

- de se voir reconnaître des blocs de formation s'il a déjà suivi des activités de formation équivalente ou s'il réussit avec succès l'épreuve d'évaluation;
- d'apprendre à son rythme et de compléter les activités d'évaluation à son rythme;
- de s'inscrire à ce programme selon la formule "entrées continues et sorties multiples".

Les commentaires échangés autour de cette expérience soulignent:

- l'effort énorme pour développer et élaborer ce programme soit deux (2) ans;
- l'expérience actuelle est satisfaisante et l'évaluation finale du projet-pilote permettra d'en mesurer les implications;
- la formule retenue exige beaucoup d'investissements. Par exemple, le ratio instructeur-étudiant est de l'ordre de un (1) pour cinq (5); il faut préciser

cependant que le programme est encore à l'état expérimental. L'expérience pourrait démontrer que les coûts peuvent être réduits en adoptant diverses formules telles l'auto-évaluation, l'apprentissage individualisé ou l'embauche d'instructeurs;

- le système "entrées continues et sorties variables" n'est possible, entre autres choses, que si le bassin de clientèle potentielle est assez vaste et que si le mode de financement le permet;
- ce type de fonctionnement d'apprentissage personnalisé au rythme de l'étudiant introduit des contraintes pratiques. Par exemple, en mécanique automobile, l'évaluation des exercices avec responsabilités est organisé sur des véhicules de l'extérieur. Ces derniers sont apportés par le propriétaire du véhicule et ce, au moment opportun. En cuisine d'établissement, le même type de fonctionnement est quasi impossible en raison du caractère périssable de la matière première et des difficultés d'ordonnancer les achats.

L'expérience-pilote du programme de mécanique automobile et l'organisation actuelle des plans de formation à l'intérieur des services d'éducation aux adultes permet d'illustrer des modes d'évaluation de l'apprentissage et, surtout, des modes d'évaluation des connaissances acquises et des comportements maîtrisés à travers des expériences individuelles antérieures. Mentionnons enfin que des programmes de formation sur mesure et de formation en industrie constituent d'autres formules d'éducation des adultes qui peuvent être

explorées dans ce cadre.

Ainsi, la formation sur mesure vise plus spécifiquement une formation adaptée et exclusive à un groupe de travailleurs dans une activité donnée. Elle vise généralement à fournir un perfectionnement ou un recyclage pertinent. La formation en industrie constitue une forme d'activité sur mesure, mais appliquée dans un cadre de travail défini. Cette formation fait davantage appel à l'entraînement pratique sur place, et ce, dans un milieu de travail déterminé. Les pratiques d'évaluation des acquis, dans ces deux cas, peuvent être explorées et développées à l'instar des pratiques en milieu formel.

En résumé, les pratiques d'évaluation des acquis scolaires ou hors-institution sont très diversifiées selon que l'on touche l'un ou l'autre des champs professionnels ou que l'évaluation se fait au niveau secondaire, collégial ou universitaire.

2.4 La reconnaissance de la maîtrise de l'exercice professionnel

La reconnaisance de la maîtrise de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes ou d'attitudes dans une profession se fait généralement en accord avec les normes de la pratique professionnelle.

Dans certaines professions, l'établissement, la revision, l'examen et la reconnaissance de ces normes appartiennent à un groupe ou un organisme mandaté pour exercer un contrôle sur la profession. Ce contrôle s'exerce généralement par le biais:

- d'un examen d'entrée dans le groupe professionnel (exemples: examen de l'Ordre des Infirmières et des Infirmiers du Québec, examen du Barreau du Québec);
- d'une période d'apprentissage, de juniorat, ou de probation à la fin de laquelle se tient une période d'évaluation (exemples: les métiers de la mécanique automobile exigent une période d'apprentissage et la réussite d'un examen avant de reconnaître le titre de compagnon; les métiers de l'électricité connaissent un cheminement semblable);
- d'examens de revision ou de contrôle à certaines périodes déterminées pour assurer l'actualisation des compétences ou le respect des normes exigées (exemple: les métiers de l'électricité exigent la réussite d'examens périodiques).

Des organisations ou des entreprises procèdent également à l'établissement de normes de pratique professionnelle en accord avec les exigences de postes particuliers qui nécessitent un profil de formation spécifique ou des caractéristiques professionnelles

reconnues. Ce contrôle peut s'exercer généralement par le biais:

- d'un examen d'entrée dans la fonction ou dans un poste particulier (exemple: une sténographe-dactylographe peut être soumise à des tests de dictée et de retranscription);
- d'une période probatoire à la fin de laquelle se tient une période d'évaluation (exemple: un enseignant est soumis à une période probatoire de deux ans à la fin de laquelle peut se tenir une évaluation aux fins d'émission du permis d'enseignement);
- d'une combinaison de la période probatoire suivie d'un examen de qualification ou d'entrée (exemple: certaines entreprises inscrivent le candidat choisi à une période de formation et d'apprentissage pratique à la fin de laquelle se tient un examen de qualification).

Le groupe professionnel ou le regroupement des personnes qui exercent une profession s'attache à la définition de normes de pratique professionnelle et de l'acte professionnel quels que soient:

- le lieu d'exercice (dans le cas de comités paritaires, cependant, le territoire de la province est divisé en régions et il n'existe pas nécessairement une coordination provinciale);
- l'entreprise ou l'organisme à l'intérieur duquel s'exerce cette profession (exemple: l'infirmière licenciée et inscrite au tableau de l'Ordre peut exercer sa profession dans divers milieux: hôpitaux, C.L.S.C., cliniques privées, entreprises para-publiques ou privées, etc.);

- le client ou le récipiendaire de l'acte professionnel.

L'entreprise ou l'organisation qui définit des normes de pratique professionnelle s'attache au respect:

- des politiques internes de l'entreprise (évaluation du personnel, recrutement, etc...);
- de la structure des fonctions et des activités de l'entreprise (définition des postes, hiérarchisation des niveaux);
- des politiques et pratiques de la gestion des ressources humaines (développement humain, plan de carrière, promotion);
- des conditions générales de l'exercice d'une profession réglementée par un organisme (corporation professionnelle, corporation de métiers, comité paritaire, etc...).

En résumé, la reconnaissance de certains métiers, occupations ou professions est assurée par un organisme qui peut avoir autorité sur l'établissement, l'examen, la sanction et le contrôle des normes d'exercice professionnel et ce, quels que soient les postes, les fonctions ou le cadre d'exercice professionnel. Par ailleurs, les entreprises ou les organisations-employeurs procèdent également à l'établissement de normes de pratique professionnelle. Ces normes s'appliquent aux critères de recrutement et de sélection du personnel, aux pratiques d'évaluation, de promotion et de formation du personnel et, enfin, à la reconnaissance de groupes professionnels structurés.

Chaque champ professionnel devrait donc être examiné en fonction de la problématique propre à ce secteur d'activités. Nous reprenons ici chacun des secteurs étudiés précédemment afin d'illustrer ce qui se passe concrètement dans chaque secteur.

2.4.1 Informatique

Nous voulons ici résumer les réflexions qui sont soulevées par les différentes discussions que nous avons eues avec les personnes contactées. C'est ainsi que nous pouvons conclure que le système éducatif dans le secteur informatique est à la remorque de l'industrie. L'industrie étant innovatrice et l'évolution technique étant très rapide, le système d'éducation ne peut que suivre cette évolution. Il est impensable qu'un système éducatif soit à l'avant-garde de la technologie pour former des professionnels aptes à utiliser les technologies de dernière heure. Le système ne peut former qu'en fonction des tendances générales. La standardisation au niveau informatique ne se retrouve qu'au niveau des concepts. C'est ainsi que l'utilisation d'un ordinateur pour la gestion pourra utiliser des langages différents dépendant du manufacturier. Même à l'intérieur d'un même langage, par exemple COBOL, il y aura des particularités à chacun des ordinateurs. Par contre, le concept de base derrière l'utilisation du langage COBOL est le même quel que soit le manufacturier. Donc, une standardisation n'est possible qu'au niveau des concepts.

Le système éducatif ne peut que faire la formation au niveau de la méthodologie de travail. Les particularités relatives aux innovations technologiques ne peuvent être faites que par l'industrie qui génère ces innovations. Par contre, la formation des maîtres se doit de suivre l'évolution technologique, car il est bien évident que les innovations sont toujours au niveau des particularités, mais que le mouvement d'ensemble du secteur informatique est le résultat de toutes ces particularités mises de l'avant. Donc, il devient essentiel que les maîtres puissent se recycler de façon régulière et suivre l'évolution technologique à une vitesse relative.

Le système éducatif peut assurer la formation nécessaire pour les changements de niveau. Puisque nous avons décrit la formation au niveau académique comme étant possible au niveau des concepts et au niveau de la façon de travailler ou de la méthodologie du travail, il devient évident que les changements de niveaux à l'intérieur de la profession sont faits d'abord par l'acquisition de connaissances au niveau concepts. Donc, il est pensable que le système éducatif s'accapare cette formation, laissant la formation intra-niveau plus libre.

Le dernier élément que nous considérons d'une grande importance est celui relatif au rôle joué par l'informaticien dans l'entreprise. Les années 80 ont été identifiées comme la décennie de la maîtrise de l'ordinateur pour utilisation selon nos besoins. Ceci est encore plus vrai au niveau administratif. Le système

éducatif peut faire en sorte que les informaticiens entrant sur le marché du travail soient plus aptes à s'intégrer à l'intérieur du groupe administratif et faire de l'informatique un outil de gestion nécessaire aux différents administrateurs. De cette constatation se dégage l'importance qui doit être donnée à la formation informatique. En d'autres termes, l'informaticien doit avoir une compréhension plus grande de l'usage qu'on veut faire de l'ordinateur.

2.4.2 Exploitation agricole

Le secteur d'exploitation agricole appartient presqu'exclusivement au secteur privé. Il n'est régi par aucun organisme paritaire ou corporatif. Il fait appel à une technologie spécifique qui évolue à un rythme sans cesse accéléré.

Les activités de formation dans ce champ professionnel sont définies et élaborées à l'intérieur du Ministère de l'agriculture du Québec, par la division recherches et formation. Les institutions d'enseignement spécialisé, tant au niveau secondaire, collégial qu'universitaire fonctionnent en collaboration avec les institutions et conformément aux pratiques de ces niveaux.

L'extension des services de perfectionnement et de recyclage devrait pouvoir répondre aux besoins de régions où ne sont pas implantés les services existants. Ce perfectionnement répond à des objectifs

socio-économiques que sont l'amélioration constante des exploitations et la valorisation de ce secteur. Le Rapport Lettré constitue ici une source de référence.

2.4.3 Mécanique automobile

L'évaluation et la reconnaissance des acquis dans le champ professionnel de la mécanique automobile s'articule autour des structures et des cadres d'organismes de qualification professionnelle.

L'évolution technologique dans ce secteur appartient aux manufacturiers qui doivent répondre, actuellement, aux réglem ntations de l'Etat. Cette évolution se traduit en perfectionnement à travers diverses activités structurées (cours) et non-structurées (feuillets mensuels) dans le cas des concessionnaires.

Le niveau d'enseignement secondaire offre actuellement des activités de formation initiale de base à la clientèle régulière comme aux adultes. Ces formations sont reconnues, à tout le moins pour la région montréalaise, à l'intérieur du régime d'apprentissage propre à ce champ professionnel. Par ailleurs, les diversités régionales et les modes de gestion des établissements-employeurs présentent un éventail de modes de fonctionnement.

2.4.4 Electrotechnique

Le champ professionnel de l'électrotechnique est structuré pour chaque niveau d'enseignement professionnel: secondaire, collégial, universitaire (baccalauréat en technologie et génie). L'articulation des niveaux secondaire, collégial et universitaire permet une progression professionnelle.

L'exercice des tâches est structuré au niveau des métiers et réfère aux mécanismes de qualification professionnelle en particulier pour l'exercice des métiers de l'électricité industrielle, commerciale et domestique.

L'évolution technologique y est accélérée, en particulier dans les champs d'application de l'électronique. Le recyclage et le perfectionnement dans les technologies de pointe est, à l'instar du champ de l'informatique, à la remorque des entreprises de recherche et de production.

2.4.5 Soins infirmiers

Le champ professionnel des soins infirmiers est structuré à partir des organismes professionnels de deux niveaux de fonctions et de responsabilités: les infirmières auxiliaires et les infirmières.

La formation professionnelle initiale est de trois niveaux: secondaire, collégial et universitaire. L'articulation entre le secondaire et le collégial a été, depuis quelques années, organisé par le biais d'un programme collégial adapté. L'articulation entre les niveaux collégial et universitaire semble diversifiée en raison de programmes offerts tant aux niveaux des facultés de nursing que d'éducation permanente.

Les dernières années ont donné lieu à de nombreuses études qui vont amener, au niveau collégial, une expérimentation au niveau du programme d'études (à l'annexe 2 est reproduit un texte de Cécile Lambert qui explicite le programme expérimental). D'un autre côté, des sessions de perfectionnement définies conjointement par toutes les parties (Ordre, Collèges, Hôpitaux, Syndicats, D.G.E.A.) ont été mises sur pied depuis un peu plus d'un an.

Le marché de l'emploi, bien que quelques changements s'amorcent (santé communautaire), demeure très serré en termes d'offres et de demandes.

En résumé, l'inventaire de pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis fait ressortir les préoccupations de trois ensembles d'agents qui interagissent conjointement dans la formation professionnelle:

- l'agent éducatif
- l'entreprise-employeur
- l'organisme de réglementation de l'exercice professionnel.

Les pratiques ont été tirées ou développées à partir de l'observation plus particulières de cinq (5) champs professionnels. C'est à partir de ces observations que sera élaboré un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

2.5 Bilan des pratiques actuelles

L'examen des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis présente le bilan suivant.

L'évaluation des apprentissages et l'évaluation des acquis antérieurs (en institution ou hors institution) se pratique généralement dans les milieux d'enseignement et fait appel aux outils suivants: examens, rapports d'observation en atelier, en laboratoire ou en milieu de travail et entretiens individuels. Les formes et les pratiques courantes varient en fonction des niveaux d'étude, des exigences institutionnelles, de la définition des programmes de formation, du régime pédagogique et du raffinement des outils de mesure.

L'évaluation des capacités professionnelles se pratique généralement dans les milieux d'emploi et/ou à travers les groupes professionnels qui règlementent l'exercice d'une profession. Les outils de mesure sont généralement l'examen théorique et/ou pratique, les rapports d'observation et les entretiens individuels. Les formes et les pratiques courantes varient en fonction des milieux d'emploi, des groupes professionnels et des règlementations spécifiques.

3. UN MODÈLE D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

3. UN MODÈLE D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Cette partie du rapport s'adresse à la présentation d'un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis dans la formation professionnelle. Le cadre de la formation professionnelle est conçu ici dans son sens large comme toute action de formation qui a pour but de permettre à l'individu d'acquérir ou d'augmenter la compétence requise pour l'exercice d'une spécialité, d'un métier ou d'une profession (La formation professionnelle au Québec, 1990, p. 23).

Le modèle présenté ci-après tente de regrouper, de lier des actions, des événements ou des phénomènes qui peuvent être observés dans la réalité sociale, économique et politique. Le modèle doit permettre de comprendre non seulement la place de chacun de ces éléments, mais aussi la dynamique de leur interrelation et la complexité des réactions dans une partie ou dans l'ensemble des éléments du modèle.

3.1 L'élément fondamental: l'individu

La formation professionnelle s'adresse essentiellement à un individu et ce, dans l'exercice d'activités dans un cadre social. Dans le cadre d'une société dite avancée ou industrialisée, la formation professionnelle d'un individu se poursuit et se complète dans trois (3) grandes séquences que sont:

- l'apprentissage initial de l'exercice d'une profession;
- l'apprentissage complémentaire en milieu de travail;
- l'apprentissage ponctuel de nouveaux éléments qui contribuent à élargir ou à parfaire la compétence dans

l'exercice d'une profession.

Dans un schéma de déroulement défini selon l'organisation éducative et socio-économique actuelle, ces séquences se traduisent en:

- une formation professionnelle initiale;
- une initiation à l'exercice d'un rôle dans un poste ou à travers des tâches spécifiques;
- un perfectionnement et/ou un recyclage dans l'exercice professionnel.

Ce schéma de déroulement implique un lieu de formation initiale et un lieu d'exercice professionnel où, dans le temps, viennent se greffer des apprentissages complémentaires.

Il est important de souligner que le lieu de formation initiale peut, dans certains cas, s'apparenter au lieu d'exercice professionnel. Le vieil adage "c'est en forgeant qu'on devient forgeron" illustre bien que l'exercice d'un acte ou d'une activité peut être la source principale d'apprentissage initial des gestes de base auxquels se greffent des apprentissages complémentaires.

Ce schéma séquentiel n'est certes pas très rentable si on ne le replace pas dans une réalité actuelle: d'une part, un individu peut, et généralement le fait, ne pas exercer une seule mais bien plusieurs professions tout au long de sa carrière. D'autre part, la complexité et la taille des organisations modernes n'implique pas généralement qu'un individu n'occupe qu'un poste ou n'exerce qu'une tâche, dans un champ professionnel donné, tout au long de sa vie active. En somme, la

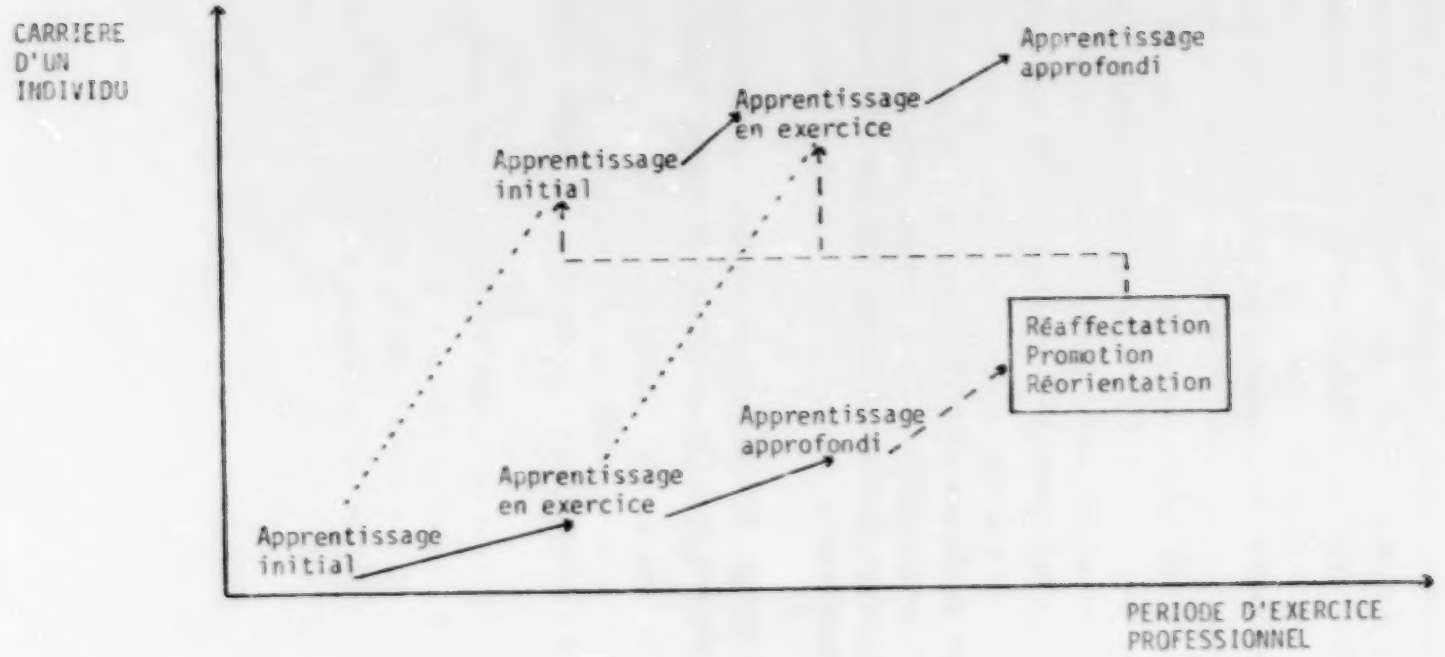
carrière d'un individu implique généralement une évolution ou un cheminement à travers des séries de tâches ou à travers des postes. La carrière d'un individu peut également comprendre l'exercice de diverses professions qui peuvent n'avoir que peu de liens entre elles.

Peut-on déduire que chaque étape de carrière implique un retour ou un cycle à travers les séquences proposées? La formation initiale existe, à des degrés divers certes, mais n'est pas nécessairement acquise dans un lieu de formation institutionnel. Il demeure que le bagage des apprentissages et des compétences tend à augmenter tout au long de la carrière d'un individu et que ce bagage est constitué:

- de nouveaux apprentissages;
- de leur application dans un exercice professionnel;
- et, enfin, de leur raffinement dans des activités intégrées et plus complexes.

Le schéma de déroulement, en termes d'apprentissages tout au long d'une carrière, peut être illustré par le graphique de la page suivante:

TABLEAU 3: DEROULEMENT DE CARRIERE ET CYCLES D'APPRENTISSAGE



En résumé, la carrière d'un individu implique généralement une évolution professionnelle dont nous retenons deux dimensions: une évolution personnelle des apprentissages dans l'exercice d'une spécialité, d'un métier ou d'une profession, d'une part, et, d'autre part, une évolution dans la nature et/ou dans la diversité des spécialités, des métiers ou des professions exercées au cours d'une carrière.

3.2 Apprentissage et formation

L'évolution de la carrière d'un individu a été située en référence au cadre de travail de l'exercice professionnel. L'apprentissage d'une profession, ou plutôt les apprentissages de l'exercice d'une profession dans un rôle, se déroule dans un lieu de formation et/ou dans un lieu d'exercice professionnel. Ce dernier constitue le marché du travail ou encore le marché de l'emploi.

L'exercice de certaines spécialités ou de certains métiers demeure encore aujourd'hui à l'extérieur de tout lieu de formation à proprement parler. Par ailleurs, la majorité des professions actuelles peuvent être analysées à travers cette catégorisation lieu de formation - lieu d'exercice professionnel.

L'exemple des agriculteurs peut être illustratif. Le lieu de formation traditionnel de l'agriculteur demeure la ferme pour une proportion importante de ces travailleurs. La ferme familiale a constitué et constitue encore un lieu privilégié de formation où sont réalisés très tôt les apprentissages de base et les apprentissages du rôle d'agriculteur. De plus, il existe encore un lieu pour l'approfondissement des apprentissages: les agronomes,

qui ont un rôle de transmission des connaissances et de formation, réunissaient des groupes d'agriculteurs pour transmettre des méthodes nouvelles de culture ou d'élevage. Les média écrits et parlés occupent aujourd'hui une large part, sinon toute cette fonction. Enfin, l'avènement de nouvelles formes appliquées de la gestion de l'entreprise agricole ont amené une série d'activités de formation, de perfectionnement, de recyclage pour répondre à des buts tout aussi diversifiés que:

- l'accroissement de la production laitière;
- la diversification des productions (apiculture, acériculture, floriculture, agriculture, etc.);
- le traitement informatisé en gestion de la production agricole.

Parallèlement à la formation en seul milieu d'exercice professionnel (sur la ferme) se sont développés des enseignements en milieu scolaire: par exemple, les programmes d'ouvrier agricole au niveau secondaire et d'exploitant de ferme au niveau collégial.

Dans d'autres secteurs d'activité professionnelle, tels la mécanique automobile, l'électricité domestique ou commerciale, le lieu de formation demeure encore, outre la possibilité de prendre une formation professionnelle initiale de niveau secondaire ou collégial, le lieu de travail ou d'exercice professionnel. Ces deux professions sont structurées autour d'un régime d'apprentissage du métier et la formation institutionnelle n'est définie, dans l'exercice professionnel, qu'en fonction et qu'en référence à un apprentissage en exercice et pour une

période donnée.

Par ailleurs, les responsabilités professionnelles et sociales du titulaire "ingénieur" sont reconnues légalement et socialement en référence à l'appartenance à une corporation professionnelle. Or, celle-ci ne reconnaît que les détenteurs d'un diplôme en génie, en sciences appliquées ou l'équivalent. Le titre "ingénieur" est conféré, sur recommandation des pairs, après une période de juniorat de deux ans.

Parallèlement, les membres de l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec doivent détenir un diplôme de formation professionnelle en institution (collégial ou universitaire). Le droit d'exercice professionnel est conféré à la réussite d'un examen professionnel de qualification.

Enfin, l'affichage de certains postes spécifie que le candidat doit posséder un diplôme universitaire et jouir d'une certaine expérience de travail dans un milieu ou dans des fonctions connexes.

Ces exemples illustrent, autour du schéma de base de l'apprentissage chez l'individu dans sa carrière, la diversité des modes:

- de transmission et d'organisation de la formation professionnelle;
- de définition des apprentissages reliés à l'exercice professionnel;
- d'organisation de l'apprentissage à l'exercice d'un rôle;

- de reconnaissance de l'apprentissage;
- de règlementation ou d'encadrement de l'exercice d'une profession.

Le tableau 4 illustre, selon les séquences d'apprentissage, diverses caractéristiques de systèmes socio-professionnels applicables à des champs professionnels.

TABLEAU 4: APPRENTISSAGE ET FORMATION DANS DIVERS SYSTEMES SOCIO-PROFESSIONNELS

SYSTEMES SOCIO-PROFESSIONNELS	APPRENTISSAGE INITIAL	APPRENTISSAGE EN EXERCICE	APPRENTISSAGE APPROFONDI
1. NON-STRUCTURE (EX.: AGRICULTEUR, PROGRAMMEUR)	EN EXERCICE OU EN INSTUTION	NON-REGLEMENTE	PAR LES MEDIA (REVUES SPECIALISEES ET TELE-VISION) ET/OU EN INSTITUTION
2. INSERTION PROFESSIONNELLE STRUCTUREE (EX.: POSTE DE CADRE)	EN INSTITUTION	CRITERES D'EVALUATION EN EXERCICE	EN EXERCICE
3. EXERCICE PROFESSIONNEL STRUCTURE (EX.: MECANICIEN D'AUTO)	EN EXERCICE OU EN INSTITUTION	REGLEMENTE	EN EXERCICE ET/OU EN INSTITUTION *REGLEMENTE
4. INSERTION ET EXERCICE PROFESSIONNEL STRUCTURES (EX.: AVOCAT OU INGENIEUR)	EN INSTITUTION	REGLEMENTE ET/OU CRITERES D'EVALUATION EN EXERCICE	EN EXERCICE ET/OU EN INSTITUTION *REGLEMENTE DANS CERTAINS CAS

TABLEAU 5: FACTEURS LIES A L'EVOLUTION PROFESSIONNELLE ET A L'EVOLUTION DE CARRIERE

	APPRENTISSAGE INITIAL	APPRENTISSAGE EN EXERCICE	APPRENTISSAGE APPROFONDI	REORIENTATION
INDIVIDU	NOUVELLE ORIENTATION DIVERSIFICATION REORIENTATION	. APPRENTISSAGE DU ROLE . ELARGISSEMENT DU ROLE . APPRENTISSAGE D'UN NOUVEAU ROLE	. NIVEAU DE MAITRISE . NIVEAU D'APPLICATION	. DE FONCTION . DE NIVEAU . D'INTERET
CONTENU	AVANCEMENT DES CONNAISSANCES DEGRE DE DEVELOPPEMENT ET D'AGENCEMENT	. INTEGRATION AU MILIEU . INITIATION A LA TACHE . ADAPTATION A LA TACHE	. CONNAISSANCES . METHODES . TECHNIQUES . PROCEDES	. FORMATION GENERALE DE BASE ET/OU . FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE
CONTEXTE	EN EXERCICE EN INSTITUTION: . Créditable . Non-créditable	. NON-REGLEMENTE REGLEMENTE EN EXERCICE . REGLEMENTE EN EXERCICE	. EVOLUTION ORGANISATIONNELLE . TECHNOLOGIE	

A partir du tableau-synthèse, on constate que:

- la transmission de la formation professionnelle initiale, pour les systèmes socio-professionnels non-structurés et à exercice professionnel structuré, ne se fait pas exclusivement en lieu de formation institutionnelle;

- l'organisation de la formation professionnelle initiale répond à des impératifs du milieu de l'emploi et/ou du corps professionnel qui regroupe les praticiens d'une profession;

- la définition des apprentissages reliés à l'exercice professionnel sera d'autant plus spécifique que la profession sera réglementée ou encore que les tâches et le rôle seront définis à l'intérieur d'une organisation;

- l'organisation des apprentissages à l'exercice d'un rôle n'est structuré et réglementé que dans les cas où un organisme sanctionne la qualification professionelle;

- l'organisation des apprentissages à l'exercice d'un rôle sera d'autant plus réglementée si l'apprentissage initial en institution n'est pas obligatoire ou exclusif comme condition d'entrée dans le corps professionnel;

- l'organisation des apprentissages à l'exercice d'un rôle sera moins réglementée si la formation professionnelle initiale est contrôlable et si sa valeur est reconnue et sanctionnée;

- la reconnaissace des apprentissages initiaux et en exercice est d'autant plus structurée et rigide (cadre, normes, critères spécifiques) que l'exercice professionnel est structuré par un organisme de régie et de contrôle de la profession;

- la reconnaissance des apprentissages en exercice dans un cadre socio-professionnel à insertion structurée porte davantage sur des apprentissages propres à un poste et liés à un contexte et à une organisation donnés;

- le perfectionnement et le recyclage sont d'autant plus structurés que l'exercice professionnel est structuré par un corps professionnel qui contrôle l'acte professionnel et la qualification professionnelle;

- le perfectionnement et le recyclage répondent davantage aux seuls besoins organisationnels ou individuels dans les systèmes socio-professionnels où l'exercice professionnel n'est pas structuré.

En résumé, le cadre d'apprentissage d'une profession est fonction, entre autres facteurs, du cadre d'exercice de cette profession (milieu d'emploi) et principalement de la structuration de la profession (conditions d'exercice, qualification, surveillance et inspection professionnelle).

3.3 Formation professionnelle et reconnaissance des acquis

L'apprentissage est un acte individuel qui est généré dans une situation. L'apprentissage initial fait référence à un cadre plus vaste de connaissances, de phénomènes, d'activités qui nous entourent, d'attitudes et de manières d'être devant un phénomène ou une situation et, enfin, de gestes, d'actions, de jugements qu'un individu peut démontrer. L'apprentissage peut se réaliser dans toute situation d'observation, de réflexion, d'action ou de jugement, d'évaluation.

La création d'une situation d'apprentissage, si elle est organisée dans un milieu institutionnel, vient, d'une part, d'un découpage des actions, des gestes, des tâches d'une profession et, d'autre part, de la traduction de ces tâches en connaissances, en attitudes et en savoir-faire correspondants à une exécution efficace et efficiente.

Enfin l'exercice d'une tâche, d'un poste ou d'une profession est défini par rapport à un contexte et à un environnement dans lesquels évolue cet exercice.

C'est donc de l'interrelation entre trois groupes de facteurs que se définit à la fois la formation professionnelle et à la fois l'exercice professionnel. Ces trois groupes sont:

- l'individu
- le contenu des apprentissages ou de l'exercice professionnel
- le contexte ou l'environnement de la formation et de l'exercice professionnel.

Un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis devrait pouvoir intégrer et harmoniser ces trois dimensions en termes de développement individuel et social, de transférabilité des apprentissages en gestes professionnels et de reconnaissance de la maîtrise de l'exercice professionnel.

Le tableau 5, en page suivante, présente un certain nombre de situations et de facteurs liés à un cheminement de la formation professionnelle et à l'évolution de carrière d'un individu sous les trois dimensions de l'individu, du contenu et du contexte.

Dans ce cadre, les pratiques d'évaluation et de reconnaissance des acquis doivent permettre, principalement, de:

- évaluer le plus fidèlement possible les connaissances, les habiletés, les aptitudes spécifiées dans les objectifs d'apprentissage;
- traduire en comportements spécifiques les objets d'apprentissage;
- mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage que celui-ci ait été ou non réalisé en milieu institutionnel.

Or, les modes actuels de définition des apprentissages requis à l'exercice d'une profession, d'agencement de ces apprentissages dans un programme de formation et/ou de développement professionnel, de validation et de reconnaissance des apprentissages par divers organismes varient en fonction des champs professionnels (contexte) et des modalités d'apprentissage (contenu).

TABLEAU 6: APPLICATIONS DE FACTEURS DU MODÈLE AUX CINQ CHAMPS PROFESSIONNELS

CHAMPS PROFESSIONNELS	DIMENSIONS OU FACTEURS	ACQUIS	OBSERVATIONS
1. FORMATION AU TRAVAIL	Degré de développement d'aptitudes et des connaissances.	Deux niveaux de formation offrent des programmes structurés et retenus en termes de diplômation: - au niveau collégial, adaptation du programme avec 2 stages pratiques et durée de 24 mois.	Transposition au niveau des adultes: programme pouvant être offert à temps partiel ou selon les saisons creuses.
	Activités de perfectionnement.	Deux types d'activités offertes: diversification des productions et fonctions spécifiques.	Extension de ces activités à travers le territoire provincial. Les centres de formation spécialisés sont regroupés **à Montréal, St-Hyacinthe, Alma, Ste-Anne de la Pocatière et Victoriaville.**
	Concertation éducation et travail pour définition des besoins, financement des programmes et partage des responsabilités.	Le Ministère de l'Agriculture des Pêcheries et de l'Alimentation en tandem possède déjà une direction recherche et formation et une tradition d'enseignement et de transmission des connaissances.	Les organismes ou services du Ministère de l'Education devraient fournir des services techniques et de support pour le développement pédagogique et l'extension des activités de formation par différents médias ou à travers le réseau.
2. FORMATION PROFESSIONNELLE	Organisation et structuration des programmes au niveau secondaire.	Les programmes au niveau de l'enseignement secondaire régulier sont offerts au professionnel court et au professionnel long. Les programmes de formation professionnelle initiale s'adressant au perfectionnement aux adultes existent à travers l'ensemble du réseau.	La formation au professionnel court est jugée inadéquate et inutile par les milieux d'emploi. Les programmes ne sont pas uniformisés bien que le MEQ ait établi des plans de cours.

TABLEAU 6: APPLICATIONS DE FACTEURS DU MODELE AUX CINQ CHAMPS PROFESSIONNELS (suite)

CHAMP PROFESSIONNEL	DIMENSIONS OU FACTEURS	ACQUIS	OBSERVATIONS
2. MECANIQUE AUTOMOBILE (suite)	Activités de perfectionnement.	L'évolution technologique nécessite un perfectionnement et un recyclage constants. L'industrie manufacturière y contribue largement.	Extension des activités sur le territoire et accroissement des activités et des possibilités. Ententes inter-organismes quasi-inexistantes.
	Reconnaissance de la qualification professionnelle.	Les comités paritaires régionaux en sont responsables. A Montréal, il existe une structure, un cadre et des tests rodés.	Extension dans d'autres régions de la structure, du cadre et des tests, et application uniformisée et non plus régionale.
	Stages d'observation en cours de formation initiale, niveau secondaire régulier.	"Politique de stages industriels en équipement motorisé" par le comité industrie-école équipement motorisé du Montréal Métropolitain.	Validation, adaptation et extension de cette concertation industrie-école à d'autres régions.
	Exercice professionnel structuré autour du système d'apprentissage.	Reconnaissance et équivalence de la formation professionnelle initiale dans le régime d'apprentissage.	Diversification et extension de formules telles formation récurrente, congés éducatifs, entraînement structuré en exercice par le personnel qualifié.
	Reconnaissance des acquis à l'intérieur ou hors d'une institution d'enseignement.	Expérience-pilote en collaboration France-Québec avec blocs de formation et possibilité d'évaluation et de reconnaissance des acquis antérieurs selon des tests pour chaque bloc.	Evaluation de l'expérience à venir.

TABLEAU 6: APPLICATIONS DE FACTEURS DU MODELE AUX CINQ CHAMPS PROFESSIONNELS (suite)

CHAMP PROFESSIONNEL	DIMENSIONS OU FACTEURS	ACQUIS	OBSERVATIONS
3. ELECTRO-TECHNIQUE	Organisation et structuration des programmes aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.	Dans le champ des applications industrielles, il existe une filière continue des formations professionnelles initiales qui va du secondaire au baccalauréat technique.	
	Exercice professionnel et qualification professionnelle.	Les métiers de la construction, dont l'électricité, exigent une période d'apprentissage à la fin de laquelle l'apprenti est soumis à un examen de qualification.	De nouvelles dispositions suggérées permettraient, à la fin de chaque année d'apprentissage, la tenue d'un test et un temps minimal de formation afin d'éviter les échecs à l'examen unique en fin de période d'apprentissage.
4. INFORMATIQUE	Organisation et structuration des programmes de formation.	Le milieu institutionnel de formation offre des programmes aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.	Les niveaux de formation tendent à se structurer selon les niveaux d'emploi. Cependant, certains ajustements d'échelons se font ou trop tôt, ou trop tard.
		Le milieu du travail et de l'emploi structure des programmes de formation à l'utilisation d'équipements spécifiques et à l'entraînement à la tâche.	La formation professionnelle en institution doit davantage se centrer sur l'apprentissage de base et laisser au milieu de l'emploi la formation en exercice.
	Reconnaissance de la formation en milieu de travail.	Les formations dispensées en institution d'enseignement sont de plus en plus reconnues par le marché de l'emploi et les entreprises.	Les agents de la formation en institution doivent pouvoir identifier les nouveaux concepts dans le flux de nouveautés qui ne sont souvent que des particularités techniques.
	Perfectionnement constant nécessité par l'évolution technologique.	Le perfectionnement est assuré par les manufacturiers, les distributeurs ou les organismes privés représentants.	Dégager les tendances et les concepts de base plutôt que les spécificités.

TABLEAU 6: APPLICATIONS DE FACTEURS DU MODELE AUX CINQ CHAMPS PROFESSIONNELS (suite)

CHAMP PROFESSIONNEL	DIMENSIONS OU FACTEURS	ACQUIS	OBSERVATIONS
4. INFORMATIQUE (suite)	Emergence de l'application de l'informatique à la gestion.	L'informatique appliquée au système d'information de gestion est et deviendra de plus en plus accessible à toute organisation ou entreprise quelle que soit sa taille.	Extension d'une formation professionnelle de base et démystification de l'informatique.
5. SOINS INFIRMIERS	Structuration et reconnaissance des programmes aux niveaux secondaire, collégial et universitaire.	Programmes reconnus par les deux corporations professionnelles comme seuil d'entrée. Mécanismes d'articulation entre les niveaux (ex.: programme 160.21 au collégial destiné aux infirmières-auxiliaires, programmes de la Faculté de Nursing et de l'éducation permanente).	Spécificité des programmes de niveaux collégial et universitaire; filière de formation professionnelle initiale décloisonnée et continue.
	Activités de perfectionnement.	Activités dans trois secteurs organisées dans des collèges en collaboration avec un comité paritaire qui réunit le M.A.S., l'O.I.I.O. et F.Q.I.I. et S.C.O.P.	Reconnaissance institutionnelle (activités créditables) de ces activités. Extension de ces activités dans des programmes structurés et extension régionale.
	Adéquation du programme "techniques infirmières" au contexte changeant.	Expérimentation qui va être générée par la DIGEC dans un ou deux collèges, puis évaluation et, enfin, extension.	Note: expérience à suivre. Démarrage depuis quatre ans et expérimentation prévue jusqu'en 1987.
	Réactualisation du professionnel après un arrêt temporaire de l'exercice professionnel.	Il existait, jusqu'à cette année un programme d'actualisation professionnelle d'une durée de trois mois.	Ce programme n'existe plus en raison des disponibilités financières. Reserrement du marché de l'emploi.

TABLEAU 6: APPLICATIONS DE FACTEURS DU MODELE AUX CINQ CHAMPS PROFESSIONNELS (suite)

CHAMP PROFESSIONNEL	DIMENSIONS OU FACTEURS	ACQUIS	OBSERVATIONS
5. SOINS INFIRMIERS (suite)	Surveillance générale de l'exercice professionnel.	Ces activités conduisent à l'appréciation du niveau de compétence et des normes de compétence des professionnels du milieu.	Organisation et structuration d'activités en relation avec les faiblesses ou les besoins observés.
	Examen de l'Ordre qui permet l'inscription au tableau et l'exercice professionnel.	Dispositions légales qui appuient cette procédure Changements à venir au niveau de la forme de l'examen.	Disponibilité des informations et étude des moyens pour corriger ou améliorer la situation.

Une politique de formation professionnelle doit permettre l'harmonisation:

- des modalités d'apprentissage en fonction des caractéristiques personnelles de l'individu auquel s'adresse l'activité de formation, c'est-à-dire son évolution personnelle et professionnelle, ses capacités et ses dispositions à apprendre, ses expériences antérieures, etc...);

- des contenus d'apprentissage en fonction des contextes de formation, c'est-à-dire le degré d'avancement des connaissances, de leur développement et de leur agencement par rapport au lieu de formation et aux caractéristiques des modes de transmission, d'organisation et d'évaluation des apprentissages;

- de la formation professionnelle initiale et de l'apprentissage en exercice, c'est-à-dire le transfert des comportements développés (synthèse de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes spécifiques) dans l'exercice réel d'une profession à l'intérieur d'un poste ou d'une affectation;

- de la reconnaissance académique en relation avec la reconnaissance professionnelle et ce, tant au niveau de l'interface système d'éducation-système socio-professionnel qu'au niveau de l'interface entre deux organisations, deux entreprises ou deux secteurs d'emploi;

- de l'approfondissement des connaissances en fonction de deux impératifs: le développement personnel, c'est-à-dire l'accroissement et la diversification du niveau de maîtrise et du niveau d'application, d'une part, et, d'autre part, les contraintes ou les impératifs générés par l'évolution organisationnelle ou l'évolution technologie;

- enfin, des exigences tant au niveau de la formation initiale, de l'apprentissage en exercice que de l'insertion dans le système socio-professionnel, en fonction d'un nouveau cycle d'apprentissage tenant compte des acquis antérieurs.

Ces quelques relations dynamiques entre, d'une part, le cheminement de carrière d'un individu et, d'autre part, les dimensions essentielles de la formation et de l'exercice professionnel illustrent la complexité qu'engendrent la conception et l'opérationnalisation d'un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

Le tableau 6 présente, pour chacun des champs professionnels retenus, des exemples de facteurs ou de dimensions sur lesquels, compte tenu des acquis actuels, certaines actions peuvent être portées.

Le bilan, très sommaire certes, des pratiques d'évaluation et de reconnaissance des capacités professionnelles fait ressortir les acquis actuels et les faiblesses observées.

Ces quelques exemples appliqués aux champs professionnels retenus font ressortir la problématique propre à ces secteurs d'activité professionnelle et l'interrelation des dimensions ou des facteurs du modèle.

3.4 Le système des unités cumulatives

Le système des unités cumulatives peut-il être développé et intégré dans ces champs professionnels? Si oui, comment peut-il être intégré? C'est à partir du modèle global que nous tenterons de développer des réponses.

La nature, les caractéristiques, le développement et les modes d'organisation du système d'unités cumulatives sont présentées et abordées dans le rapport sur les modalités d'acquisition de la formation. Nous reprenons ici quelques éléments de ce système.

Le système des unités cumulatives est basé essentiellement sur un fractionnement des sous-ensembles d'un programme de formation. Ce système est un outil qui se définit à partir de l'examen des gestes professionnels, des connaissances requises, des habiletés et des aptitudes lors de l'exercice professionnel.

Ce système, par extension, fait référence à tout découpage en cours, en blocs, en unités ou en crédits d'apprentissage. C'est en raison de certaines particularités de l'organisation du temps d'apprentissage, des modes d'évaluation et des modes de reconnaissance des acquis antérieurs qu'il offre beaucoup d'avantages. Ainsi, l'unité cumulative est comptabilisée quand l'évaluation est jugée satisfaisante. L'addition des unités peut se faire au rythme ou selon les circonstances qui conviennent.

Lié à l'apprentissage individualisé, au système d'entrées continues sorties multiples, au système d'évaluation de dossier de l'étudiant, au développement de matériel et de moyens d'enseignement, le système des unités cumulatives offre, dans le cas de l'expérience-pilote en mécanique automobile, une expérience intéressante.

Les cadres de l'enseignement en institution peuvent accueillir cette formule. La formation professionnelle initiale, aux niveaux secondaire, collégial ou universitaire, est actuellement définie selon un programme global dont les unités - les cours - constituent des crédits d'apprentissage. Il existe, dans certains cas, des modes de reconnaissance de la formation antérieure. Peu de programmes offrent cependant la possibilité de reconnaissance des acquis hors du système scolaire. La définition des objectifs n'est pas nécessairement axée sur le développement de comportements spécifiques.

Ce système s'accomode donc à l'ensemble des systèmes socio-professionnels où existe déjà un programme de formation structuré défini par niveau d'enseignement. Cependant, il doit être développé dans les cas suivants:

- dans les programmes où ne sont pas définis des plans de cours et des tableaux d'équivalence ou de reconnaissance des acquis;
- dans les activités de perfectionnement où n'existent pas, à proprement parler, de programmes institutionnels intégrés;
- dans les secteurs où existent presqu'exclusivement des formes d'apprentissage en exercice ou sur le tas.

Le système d'unités cumulatives doit également être adapté aux contextes d'enseignement, aux régimes pédagogiques existants et, enfin, aux diverses modalités d'organisation de l'apprentissage. En somme, il doit être adapté aux contextes de la formation professionnelle au Québec.

3.5 Un modèle

A partie des observations recueillies dans les cinq (5) champs professionnels retenus, des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis et, enfin, des facteurs liés à l'apprentissage, à la formation et à l'évolution professionnelle,, un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis s'articule principalement autour de trois dimensions que sont: l'individu, le contenu et le contexte. Ces trois dimensions peuvent être interprétées dans deux systèmes que sont le système de formation et le système socio-professionnel.

Un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis doit permettre d'illustrer la dynamique des phénomènes ou des événements. Dans le cadre de la formation professionnelle, l'axe principal provient de l'évolution personnelle et du cheminement professionnel d'un individu. Ainsi, les étapes d'apprentissage initial et d'apprentissage à l'exercice d'un rôle sont universelles dans la mesure où elles s'appliquent à toute nouvelle activité professionnelle. L'apprentissage approfondi provient davantage de l'évolution, à travers le temps, des contenus et/ou des contextes. Une réorientation constitue un événement qui force à un retour aux séquences initiales de l'apprentissage.

Dans ce cadre, peut-on affirmer que toute profession doive faire l'objet d'un système d'apprentissage en milieu de travail ou encore d'un système défini de normes en formation initiale? Les caractéristiques des quelques professions retenues dans cette étude tendent à démontrer qu'il existe une diversité telle qu'un modèle particulier ne puisse être appliqué.

Cependant, il ressort des constantes qui peuvent servir de guide à l'action.

La complexité croissante des professions et des systèmes socio-professionnels implique un nouvel éclairage du système de formation. Le rythme d'évolution du système socio-professionnel et des contextes d'exercice professionnel presse constamment le système éducatif à non seulement s'ajuster de l'intérieur, mais aussi à étendre et diversifier les activités, les modes, les techniques d'enseignement et de formation. Le système de formation doit répondre à des demandes nouvelles croissantes. Par exemple, les programmes non-créditables, les programmes de formation sur mesure et en industrie, les programmes de recyclage, etc.

Parallèlement, la complexité croissante des systèmes de formation amène des problèmes d'adaptation et d'intégration des formations au système socio-professionnel. La formation initiale peut-elle être reconnue et sanctionnée intégralement par le système socio-professionnel? Interviennent dans ce débat les groupes professionnels, les employeurs, les associations et les syndicats. Par ailleurs, les conditions du marché de l'emploi définissent, dans certains cas, les intérêts de l'un ou l'autre de ces groupes. Il est donc urgent et essentiel de définir les interrelations entre ces deux systèmes afin d'assurer non seulement le transfert de la formation initiale au marché de l'emploi, mais aussi et surtout la récurrence et le passage de l'un à l'autre tout au long du cheminement de carrière d'un individu.

4. LES OBJECTIFS STRATEGIQUES ET LE PLAN D'ACTION POUR L'IMPLANTATION DU MODELE PROPOSE

4. LES OBJECTIFS STRATEGIQUES ET LE PLAN D'ACTION POUR L'IMPLANTATION DU MODELE PROPOSE

Nous présentons, dans cette quatrième partie du rapport, les objectifs stratégiques et le plan d'action pour l'implantation du modèle proposé. Le but visé est de proposer des actions qui apparaissent prioritaires, de les intégrer dans un plan d'action et de suggérer la création d'un organisme d'information, de consultation et de référence en formation professionnelle.

Le bilan des pratiques actuelles d'évaluation et de reconnaissance des acquis a illustré la problématique de chacun des cinq (5) champs professionnels retenus. Ce bilan a permis également de tracer le portrait des pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement professionnel, des incidences des règlements pédagogiques dans les pratiques d'évaluation et, enfin, des pratiques d'évaluation et de reconnaissance des acquis ou des capacités professionnelles.

Le modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis illustre le cadre d'analyse auquel se greffent les actions d'évaluation et de reconnaissances des acquis dans une politique de formation professionnelle. Partant de l'individu et de l'évolution des apprentissages au cours de la carrière, la formation professionnelle dans différentes professions est structurée ou organisée différemment en fonction du système socio-professionnel auquel appartient ou vers lequel évolue cette profession. Les modalités d'évaluation et de reconnaissance des acquis s'insèrent dans un cadre où, en fonction de l'évolution de carrière d'un individu, les principales dimensions et de la formation professionnelle et de l'exercice professionnel doivent permettre l'harmonisation de facteurs liés à l'individu, au contenu et

au contexte. Des exemples tirées des cinq (5) champs professionnels illustrent des actions à mener selon la problématique actuelle de chaque secteur. Enfin, le système des unités cumulatives, dont les caractéristiques et les modes opérationnels sont décrits dans le rapport Modalités d'acquisition de la formation,, peut être adapté aux contenus et aux contextes de la formation professionnelle.

4.1 Objectifs stratégiques

L'implantation graduelle d'un modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis basé sur le système des unités cumulatives devrait respecter les conditions suivantes.

4.1.1 Dresser ou actualiser les analyses de tâches

L'analyse des tâches et/ou sa remise à jour doivent fournir un portrait le plus fidèle et le plus réaliste possible des gestes professionnels, des connaissances, des habiletés et des aptitudes nécessaires à leur accomplissement et, enfin, des conditions d'exercice.

Le service des plans de carrière du Ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre assume la responsabilité des analyses de tâches. Leur actualisation peut cependant être faite, à l'intérieur du système d'enseignement formel, en demandant, par exemple, aux anciens diplômés de l'enseignement professionnel, de faire parvenir la description des tâches du poste qu'ils occupent. L'analyse de cette documentation permettrait, en plus de maintenir un contact avec les diplômés, de suivre leur évolution

professionnelle et l'évolution du marché. Des projets plus vastes, tel le programme expérimental en Techniques infirmières (démarrage prévu en 1982), permettent d'associer les partenaires (Ordre, hôpitaux, syndicats, collèges, universités, M.A.S.) à une actualisation de la fonction et à la définition des axes de développement.

4.1.2 Définir des fonctions-types

L'actualisation des analyses de tâches permet de traduire en fonctions-types les analyses de différents postes de travail dans des entreprises diverses. Ces fonctions-types constituent la base d'un regroupement qui définit l'essentiel d'un programme de formation et les gestes ou comportements spécifiques.

Ces fonctions-types évoluent dans le temps, compte-tenu du développement des connaissances, de leur organisation et de facteurs externes tels le développement technologique ou l'évolution organisationnelle. Le secteur informatique est un exemple frappant. L'enseignement de l'informatique aux fins de gestion marque la tendance d'évolution de la décennie. Les rapports, milieu de formation - marché de l'emploi sont d'autant plus importants que le champ professionnel évolue rapidement. L'identification des fonctions-types permet également de définir une base d'évaluation et de reconnaissance des acquis. En mécanique automobile, par exemple, l'évaluation des capacités professionnelles acquises en milieu de formation ou en exercice ne peut être liée à

un seul milieu de travail (station-service, concessionnaire, transport public, etc.), ni à un type de produit (marque d'automobile, carburant ou diésel, allumage électronique ou standard).

4.1.3 Elaboration des unités d'apprentissage

Les contenus de formation dans un programme sont définis et agencés dans un plan de formation qui décompose en unités d'apprentissage des connaissances, des habiletés et des aptitudes spécifiques à l'exercice d'un certain nombre de gestes professionnels.

Le système d'enseignement régulier structure, de façon générale, les programmes autour de modules, de cours, de crédits qui sont, en réalité, des unités d'apprentissage cumulatives. Cependant, les objectifs de l'enseignement régulier ne peuvent pas être strictement limités au cumul d'unités d'apprentissage. Par exemple, les objectifs du savoir-être doivent aussi être partie intégrante de la formation professionnelle. La mécanique automobile implique un sens de l'ordre dans les opérations, de propreté dans l'atelier, de ponctualité, d'appartenance à une organisation, etc. Les soins infirmiers sont plus qu'une injection, qu'une distribution de médicament ou qu'un examen sommaire. Enfin, l'exercice professionnel exige une intégration et une synthèse de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes spécifiques.

La publicisation d'expériences pratiques d'intérêt contribue à l'extension de formules, de méthodes ou de modes d'organisation qui stimulent l'adaptation et la création d'unités d'apprentissage mieux conçues et plus efficaces.

4.1.4 Déterminer les modes d'évaluation des unités d'apprentissage

L'évaluation porte sur la capacité de traduire dans des gestes professionnels, des connaissances, des habiletés ou des aptitudes spécifiques. Les outils de mesure ne sont cependant pas les mêmes si on s'adresse à un étudiant finissant du secteur régulier ou si on s'adresse à un adulte qui a accumulé quinze (15) ans d'expérience. Les tests d'évaluation ne doivent pas être des tests de langage, de mathématiques modernes ou de schémas d'opérations pour l'adulte qui ne maîtrise pas nécessairement le langage de l'école, les nouvelles théories ou les visualisations.

Ceci n'implique pas que l'évaluation soit différenciée en valeur selon qu'on s'adresse à des jeunes du secteur régulier ou à des adultes. Par ailleurs, les outils peuvent être adaptés afin de ne pas pénaliser inutilement un individu en exigeant une maîtrise acquise par l'expérience ou un schème de référence qui n'est pas familier.

La reconnaissance des acquis n'est pas nécessairement basée sur une évaluation extensive et rigoureuse. Les exemples de l'Ecole de Technologie Supérieure et de l'informatique démontrent que des critères liés à l'expérience professionnelle antérieure, la motivation à poursuivre sa formation, le suivi et l'assistance personnalisée en cours de formation et les aspirations professionnelles sont autant d'outils de mesure non-quantifiables mais souvent essentiels. L'entrevue demeure un outil d'évaluation précieux dans ces cas.

4.1.5 Décentraliser l'évaluation

L'apprentissage est un acte individuel. L'évaluation de l'apprentissage (actuel ou antérieur) ne peut être fait qu'en référence à un individu. Par ailleurs, la reconnaissance de l'apprentissage ou des acquis a une dimension sociale liée à un milieu de travail, à un corps de métier et/ou à une corporation professionnelle.

L'apprentissage antérieur ne peut être évalué en dehors du milieu d'enseignement et sa reconnaissance sera d'autant plus juste qu'elle est assurée par ce milieu. Ainsi, la reconnaissance des acquis antérieurs en mécanique automobile devrait provenir d'une évaluation effectuée par une personne ou une équipe attachée à un atelier d'enseignement de la mécanique automobile, alors que la sanction de cette reconnaissance devrait venir du système de formation.

La reconnaissance de la formation professionnelle provient essentiellement du marché du travail. Par exemple, le programme en informatique au niveau collégial est de plus en plus reconnu comme une formation professionnelle initiale valable. Les programmes en agriculture et en agro-alimentaire de l'Institut de Technologie Agricole forment des diplômés recherchés sur le marché de l'emploi. Le secteur électrotechnique au collégial s'est également taillé une réputation enviable. La valorisation de l'enseignement professionnel sur le marché de l'emploi est d'abord assurée par la réputation que se créent des institutions de formation.

4.1.6 Favoriser le perfectionnement des formateurs

Le perfectionnement des formateurs comporte une double dimension: d'une part, l'évolution des connaissances et de la technologie et l'évolution organisationnelle exigent un ajustement constant aux réalités de la profession et de l'exercice professionnel; d'autre part, l'introduction d'un changement ou d'une innovation pédagogique exige un ajustement personnel et organisationnel (équipe, département ou coordination provinciale).

Ce deuxième aspect est fondamental dans une perspective de changement ou d'introduction d'un système d'unités cumulatives. En mécanique automobile, il a fallu deux ans pour qu'une équipe élabore le programme, définisse les modalités et se prépare à l'expérimentation.

En résumé, partant des acquis et des expériences positives enregistrées au Québec, il importe de diffuser et d'adapter ces expériences dans d'autres milieux, à d'autres niveaux ou dans d'autres champs professionnels.

Une action sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis nécessite une connaissance approfondie du milieu de travail et des secteurs d'emploi. La définition d'un programme en unités cumulatives doit tenir compte des contraintes du marché de l'emploi, du milieu institutionnel et de la clientèle qu'elle accueille. Les modes d'évaluation des acquis doivent mesurer les capacités professionnelles dans l'exercice des gestes. Ces modes d'évaluation et de reconnaissance doivent être administrés par des services en contact le plus probable et le plus près de cette clientèle. Enfin, tant pour améliorer la qualité que pour introduire des changements aux programmes de formation, la formation et l'implication des formateurs est essentielle.

4.2 Le centre régional de services en formation professionnelle

Afin d'intégrer ces objectifs et de favoriser le développement de la formation professionnelle, nous recommandons la création de centres régionaux de services en formation professionnelle.

Ces centres auraient pour fonctions essentielles:

- de produire et/ou de distribuer l'information pertinente à la formation professionnelle;

- d'offrir des services d'information scolaire et professionnelle, d'orientation et de conseil en formation professionnelle;

- d'offrir des services de référence à des centres de formation ou à des organismes spécialisés pour l'évaluation des capacités professionnelles;

- d'établir, en collaboration avec la ou les institutions d'enseignement, un plan de formation individuel;

- de faciliter ou d'assurer les démarches d'admission aux institutions, d'inscription aux activités de formation et, s'il y a lieu, d'inscription aux organismes de financement de la formation;

- d'assurer, en collaboration avec la ou les institutions d'enseignement, le suivi de la formation et du plan de formation de l'individu;

- enfin, de faciliter la liaison entre les milieux d'enseignement, les organismes de placement, les organismes professionnels et les organismes d'emploi (entreprises, associations, chambre de commerce, etc.)

La plupart de ces services existent déjà au niveau des établissements d'enseignement pour le secteur régulier et/ou pour le secteur professionnel. Cependant, dans une orientation de formation professionnelle continue, il nous paraît opportun de créer une unité administrative distincte qui regroupe l'ensemble

de ces services et de leur donner une orientation propre en accord avec la politique de formation professionnelle.

Ces centres devraient-ils être regroupés et localisés au sein des Commissions Scolaires Régionales, des CEGEPS ou encore, des directions régionales du Ministère de l'Education?

La localisation au niveau des Commissions Scolaires Régionales offre les avantages de toucher une communauté relativement homogène, de s'adresser à un ensemble de la main-d'oeuvre d'ouvriers, de techniciens et de travailleurs spécialisés, d'assurer une continuité de services entre les clientèles du régulier et des adultes et, enfin, d'offrir par surcroît des activités de formation générale de base. Par ailleurs, les désavantages de cette formule consistent en une multiplication des centres, une saturation du nombre de centres dans les agglomérations densément peuplées, une limite sérieuse au niveau des clientèles et des niveaux touchés et, enfin une coordination plus difficile.

La localisation des centres au niveau des CEGEPS présente sensiglement les mêmes avantages et désavantages. Le niveau collégial est cependant à la frontière des niveaux secondaire et universitaire.

La localisation des centres à l'intérieur des directions régionales du Ministère de l'Education offre les avantages suivants: la carte des territoires permet un meilleur équilibre de la répartition des centres (agglomérations et régions excentriques); le réseau des direction régionales est déjà en contact avec les milieux de l'enseignement secondaire; il regroupe déjà des

services d'aide, de conseil ou de support administratif et, enfin, il peut assurer un rayonnement dans un territoire constitué de plusieurs Commissions Scolaires et CEGEPS.

Cette localisation offre cependant les désavantages suivants: dans les territoires à population de densité moyenne ou faible, les directions régionales regroupent diverses communautés en sous-régions éloignées et différenciées sociologiquement ou économiquement.

Peu importe la localisation de ces centres, ceux-ci devraient permettre:

- une référence unique et identifiable pour une personne qui recherche un service peu importe qu'il soit dispensé à un niveau d'enseignement, à un type d'institution ou dans le secteur régulier ou adulte;

- un centre de communication priviligié entre les services du Ministère et les services des organismes scolaires;

- une localisation régionale qui permet le recoupement et l'échange avec les services de d'autres ministères et organismes, bien que le découpage des territoires ne corresponde pas exactement;

- un regroupement d'unités de services plus petites dans les territoires très vastes à densité de population faible et ce, en respectant les caractères des sous-régions ou des centres de rayonnement (par exemple, pour le Bas St-Laurent et la

Côte Nord).

La création et la mise sur pied de ces centres nécessitent un travail de consultation des milieux concernés, d'organisation et de coordination des services tant au niveau local que national.

4.3 Le plan d'action

Le plan d'action pour l'implantation des centres régionaux de services en formation professionnel devrait comprendre les étapes suivantes:

4.3.1 Analyse des expériences actuelles

Il existe au moins un centre de services aux adultes, au niveau de la C.E.C.M. qui remplit actuellement des fonctions apparentées à celles des centres régionaux. L'expérience de la C.E.C.M. confirme l'importance et la pertinence de services de consultation et de référence pour les services éducatifs au niveau des adultes. Nous retenons plus particulièrement les éléments suivants:

- ce centre offre des services multidisciplinaires et complémentaires: orientation, information scolaire et professionnelle, testing et conseil pédagogique;

- ce centre n'évalue pas les acquis scolaires et autres. Il réfère aux institutions de formation, aux services d'éducation aux adultes ou directement au responsable d'un programme de formation qui se

charge de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis quand cela est nécessaire et en fonction des besoins individuels;

- ce centre coordonne la publication et la distribution d'informations pertinentes sur les activités d'éducation aux adultes. Par exemple, après accord avec la Commission de Formation Professionnelle, le centre distribue l'information sur les activités offertes dans le cadre de la formation professionnelle et des programmes financés.

Le Centre des Services aux Adultes de la C.E.C.M. n'est qu'un exemple d'unité administrative et de fonctionnement. La plupart des Commissions Scolaires Régionales et des CEGEPS offrent également des services d'information, de consultation et de référence mais ne possèdent pas les ressources suffisantes pour exercer l'ensemble des fonctions prévues.

4.3.2 Expérimentation au niveau d'une région

De l'analyse d'expériences pertinentes et rentables et de la consultation auprès des organismes ou directions intéressées, le choix d'une région devrait permettre de lancer une expérience-pilote d'une durée minimale de deux ans. Le choix de cette région devrait tenir compte des services actuels au niveau de cette région, de la taille et des caractéristiques de la région et, enfin, des disponibilités en ressources existantes. Cette région

devrait déjà compter des établissements et des institutions de niveaux secondaire, collégial et universitaire. Ensuite, elle devrait couvrir un territoire de dimension moyenne et où on retrouve quelques agglomérations d'importance. Enfin, cette région doit pouvoir offrir un éventail de services de formation professionnelle le plus large possible. Ces facteurs permettent et, dans un sens, obligent à créer une coordination entre plusieurs Commissions Scolaires Régionales et quelques CEGEPS. Les régions de Trois-Rivières ou de Sherbrooke apparaissent pertinentes.

4.3.3 Extension et renforcement des services

A partir des fonctions d'information et de consultation, les centres régionaux devraient graduellement adjoindre des fonctions de référence, d'organisation et de suivi des plans de formation et, enfin, les fonctions de coordination entre les milieux institutionnels et les milieux d'emploi. Cette évolution ou ce renforcement des services va de pair avec:

- l'extension de la préparation et de l'actualisation des plans de formation;

- l'identification et le regroupement des institutions qui dispensent la formation professionnelle;

- l'articulation et le déplafonnement des niveaux de formation professionnelle initiale;

- l'élaboration, la validation et l'adaptation des outils de mesure des acquis antérieurs;

- l'extension et le développement des programmes de main-d'oeuvre pour faciliter l'insertion des jeunes diplômés sur le marché du travail, pour l'analyse et la mise en forme d'activités de perfectionnement et, enfin, pour la liaison entre la formation, les organismes professionnels et les marchés d'emploi.

Nous recommandons, en conséquence, la création d'un réseau de centres régionaux de services en formation professionnelle établis dans chacune des régions du Québec et ce, après que l'expérience-pilote aura été valuée. Ces centres s'adressent d'abord à l'individu dans son cheminement de carrière en offrant des services

. de production et de distribution d'information;
. d'information scolaire et professionnelle, d'orientation et de conseil en formation professionnelle;
. de référence pour l'évaluation des capacités professionnelles ou des acquis;
. d'établissement de plan de formation;
. d'assistance au cheminement de la formation (admission, inscription, financement);
. de suivi de la formation et du plan de formation de l'individu;
. enfin, de faciliter la liaison éducation-placement-emploi-organismes professionnels.

Enfin, ces centres doivent permettre une action cohérente de formation professionnelle continue axée sur l'individu dans son cheminement de carrière.

ANNEXE 1: FICHES DESCRIPTIVES DES PERSONNES-RESSOURCES RENCONTREES

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Baillargeon	PRENOM: Raymond

Fonction: Professeur - chargé d'enseignement

Organisme: Faculté des Sciences de l'Education
Université de Montréal

Adresse: C.P. 6203, Succursale A
Montréal

Téléphone: 514 343-7900

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
8-02-80 12-02-80 13-02-80		Montréal	Enseignement professionnel aux niveaux secondaire et collégial

Résumé des discussions:

Organisation de l'enseignement; régimes pédagogiques; problèmes d'organisation de l'enseignement professionnel; formation des enseignants au niveau du secteur professionnel; taxonomie des objectifs pédagogiques et évaluation des apprentissages.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Girard PRENOM: André

Fonction: Professeur

Organisme: Faculté des Sciences de l'Education
Université de Montréal

Adresse: C.P. 6203, Succursale A
Montréal

Téléphone: 514 343-7422

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
6-02-80		Montréal	Formation professionnelle

Résumé des discussions:

Pratiques de reconnaissance des acquis en milieu de formation.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Hébert	PRENOM: Marcel

Fonction: Directeur des Services Pédagogiques

Organisme: Ecole de Technologie Supérieure

Adresse: 180 est, Ste-Catherine
Montréal

Téléphone: 514 282-7196

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
8-02-80		Montréal	Expérience à l'ETS et programme d'électrotechnique

Résumé des discussions:

[illegible] ime pédagogique de l'ETS; pratiques d'évaluation des apprentissages et politiques de sélection à l'ETS; recommandations de l'ETS sur la conception de la formation professionnelle comme une voie continue et progressive.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Levac PRENOM: Maurice

Fonction: Secrétaire-gérant

Organisme: Comité Paritaire de l'Industrie de l'Automobile

Adresse: 901 rue Bleury, suite 204
Montréal

Téléphone: 514 866-4361

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
13-02-80		Montréal	Mécanique automobile

Résumé des discussions:

Rôle, fonctions et composition du Comité Paritaire de Montréal; formation, perfectionnement et qualification des travailleurs de ce secteur; comité industrie école; études commandées par le C.P.A. de Montréal.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Laliberté	PRENOM: Jacques

Fonction: Directeur des Services aux Etudiants

Organisme: Institut de Technologie Agricole et Alimentaire

Adresse: 3230 rue Sicotte
St-Hyacinthe

Téléphone: 514 773-7401

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
14-02-80		St-Hyacinthe	Formation agricole

Résumé des discussions:

Régime pédagogique et formation actuelle à l'ITAA; historique et développement de l'enseignement agricole; relations avec le milieu et les organismes de regroupement; débouchés et placement des diplômés.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: Mme Tremblay PRENOM: Denyse

Fonction: Directeur-adjoint des Services Pédagogiques

Organisme: Institut de Technologie Agricole et Alimentaire

Adresse: 3230 rue Sicotte
St-Hyacinthe

Téléphone: 514 773-7401

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
14-02-80		St-Hyacinthe	Formation agricole

Résumé des discussions:

Activités de formation et de perfectionnement aux adultes; modes d'élaboration, d'organisation et de suivi de ces activités; relations institut-travail et relations institut-organismes scolaires.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Fredette PRENOM: Guy

Fonction: Gérant de service

Organisme: Garage Acmé

Adresse: 2900 rue Dessaules
St-Hyacinthe

Téléphone: 514 _____

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
18-02-80		St-Hyacinthe	Mécanique automobile

Résumé des discussions:

Activités de perfectionnement en mécanique automobile; problèmes spécifiques au secteur; relations avec institutions de formation et comités paritaires.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Desnoyers	PRENOM:
Fonction:	Directeur-adjoint
Organisme:	Annexe de l'Ecole des Métiers de l'Automobile
Adresse:	500 rue Nicolet Montréal
Téléphone:	514 526-4224

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
25-02-80		Montréal	Mécanique automobile

Résumé des discussions:

Système pédagogique et formation actuelle à l'E.M.A.; organisation de la formation et problèmes actuels; relations avec les milieux d'emploi; perfectionnement des professeurs.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Leclerc PRENOM: Gilbert

Fonction: Directeur de la Recherche et du Développement

Organisme: Direction Générale de l'Education Permanente

Adresse: Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Téléphone: 819 565-5479

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
25-02-80		Montréal	Evaluation et reconnaissance des acquis

Résumé des discussions:

Cadre d'analyse de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis; exemples de pratiques actuelles; définition, organisation et structuration des activités d'éducation permanente.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: Mme Goulet et Mme Houle PRENOM:

Fonction: Responsables - Département de Techniques Infirmières

Organisme: CEGEP Maisonneuve

Adresse: 3800 rue Sherbrooke Est
Montréal

Téléphone: 514 254-7131

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
26-02-80		Montréal	Soins infirmiers

Résumé des discussions:

Régime pédagogique et organisation de l'enseignement des techniques infirmières; modes d'organisation pédagogique et évaluation des apprentissages.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Hémond	PRENOM: Gérald

Fonction:	Professeur - Département Electro-technique
Organisme:	CEGEP de Sherbrooke
Adresse:	475 rue Parc C.P. 1800 Sherbrooke
Téléphone:	819 563-3150

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
27-02-80		Sherbrooke	Electro-technique

Résumé des discussions:

Enseignement de l'électrotechnique aux niveaux secondaire et collégial; objectifs de formation et caractéristiques des sortants; perfectionnement des maîtres.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: Mme Michaud	PRENOM:
Fonction:	Conseiller pédagogique - Service d'Education aux Adultes
Organisme:	CEGEP Maisonneuve
Adresse:	3800 rue Sherbrooke Est Montréal
Téléphone:	514 254-7131

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
28-02-80		Montréal	Soins infirmiers

Résumé des discussions:

Régime pédagogique et activités de formation aux adultes en techniques infirmières; analyse des besoins, concertation et organisation d'activités de perfectionnement; modes d'évaluation et objectifs d'apprentissage.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Sgroi PRENOM: René

Fonction: Responsable - Service d'Education aux Adultes

Organisme: Ecole des Métiers de l'Automobile

Adresse: 3744 St-Denis
Montréal

Téléphone: 514 842-8831

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
28-02-80		Montréal	Mécanique automobile

Résumé des discussions:

Régime pédagogique et orgnisation des activités de perfectionnement aux adultes; définition des programmes.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: Mme Lambert	PRENOM: Cécile
Fonction:	Coordonnateur Provincial de l'Enseignement en Techniques Infirmières à la DIGEC
Organisme:	a/s CEGEP Maisonneuve
Adresse:	3800 rue Sherbrooke Est Montréal
Téléphone:	514 254-7131

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
4-03-80		Montréal	Soins infirmiers

Résumé des discussions:

Historique, évolution et développement de l'enseignement infirmier au Québec; analyse de la fonction et définition du programme; projet d'expérimentation d'un nouveau programme d'enseignement; pratiques d'évaluation.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: Mlle Lussier, Mme Jacob, Mme Soubrane PRENOM: Rita

Fonction: Responsable du perfectionnement; Registraire; Responsable de l'inspection professionnelle

Organisme: Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec

Adresse: 4200 rue Dorchester Ouest
Montréal

Téléphone: 514 935-2501

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
5-03-80		Montréal	Corporation professionnelle des infirmières

Résumé des discussions:

Modes de reconnaissance de la pratique professionnelle; inspection professionnelle et perfectionnement; rôle de l'Ordre dans la détermination, l'élaboration et la définition de la formation.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Pilon	PRENOM: Raymond

Fonction: Responsable du Service d'Evaluation

Organisme: Education des Adultes
E.E.C.M.

Adresse: 3700 rue Rachel
Montréal

Téléphone: 514 525-6311

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
7-03-80		Montréal	Evaluation et reconnaissance des acquis

Résumé des discussions:

Organisation et structuration des activités d'éducation aux adultes dans le cadre de la DGEA; modes et pratiques d'évaluation et de reconnaissance des acquis.

PERSONNE RESSOURCE

NOM: M. Côté	PRENOM: Marcel
Fonction:	Responsable du Département d'électrotechnique
Organisme:	CEGEP Ahuntsic
Adresse:	9155 rue St-Hubert Montréal
Téléphone:	514 389-3921

Rencontres:

date	heure	lieu	sujet
			Electro-technique

Résumé des discussions:

Organisation et structuration des activités d'éducation aux adultes en électrotechnique.

Secteur professionnel: informatique

Liste des personnes-ressources rencontrées

- M. Paul Désilets
  Analyste et conseiller technique
  CECM

- M. Jack Miso
  Responsable du centre informatique
  BEPGM

- M. Jean-Marie Dumontier, professeur
  Polyvalente Paul-Emile Dufresne
  C.S.R. Mille-Iles

- M. Claude Martineau, directeur-adjoint
  Polyvalente Charlesbourg
  C.S.R. Jean-Talon

- Mme Guillemette, professeur
  Polyvalente Charlesbourg
  C.S.R. Jean-Talon

- M. Pierre de Savoie
  Coordonnateur provincial des programmes en informatique
  CEGEP de Ste-Foy

- Mme Brigitte Lafond
  Directeur du département informatique
  CEGEP Edouard-Montpetit

- Mme Armande Pinette
  Directeur du département informatique
  CEGEP du Vieux-Montréal

- M. Xavier Bernard
  Responsable du programme d'enseignement
  individualisé en informatique
  Bell Canada

ANNEXE 2: "L'ENSEIGNEMENT INFIRMIER DANS LES CEGEPS"

par Cécile LAMBERT

L'enseignement infirmier dans les cégeps

Plan d'action du ministère de l'Education du Québec

Cécile Lambert

Les 12 années d'histoire des cours de Techniques infirmières ont donné deux leçons:

- Un programme d'études est voué à l'échec si des moyens considérables ne sont pas mis en place pour préparer ceux et celles qui doivent effectuer les changements désirés.
- La planification d'un programme d'études professionnelles ne peut se faire entièrement à l'écart des praticiens et des praticiennes.

En septembre 1979, la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du ministère de l'Education du Québec présentait aux administrateurs de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) un projet de révision du programme d'études des Techniques infirmières.

La version qui fait ici l'objet de notre discussion est une version modifiée, le premier schéma ayant été révisé depuis. Avec d'autres, nous reconnaissons la fragilité du plan d'action du ministère, et même que certaines personnes peuvent nous reprocher cette présentation "prématurée". Le schéma qui suit (Tableau I) résume tout le plan de révision, réparti en cinq étapes de 1976 à 1988. Il se divise en cinq parties: études et projets (quatres premières années), choix d'orientation (décembre 1980), élaboration du programme cadre (cette année), expérimentation (cinq années) et évaluation de l'expérimentation (en 1988).

Origine et but du plan d'action

Le plan d'action du ministère, a été élaboré au mois d'août 1979 par le Service des programmes de la OGEC. Il ne faut pas s'étonner d'y voir apparaître des projets qui datent de 1976, puisqu'il fait état des études majeures des dernières années sur le dossier des Techniques infirmières, et de d'autres aussi entreprises sans concertation préalable entre divers organismes. La multiplicité des travaux est un indice intéressant du malaise ressenti par les nombreuses instances qui s'intéressent à la formation des infirmières. En fait, le plan d'action a été conçu en partie pour articuler les démarches du passé en fonction d'une action cohérente.

Le schéma a ses limites et ne doit pas être perçu comme un calque de la réalité. Il peut s'avérer utile si nous l'utilisons pour démystifier le processus décisionnel. Ainsi, l'intérêt manifesté par autant de groupes sur l'avenir de l'enseignement des soins infirmiers inquiète beaucoup de professeurs. Des questions fustigent de toute part: Quel organisme sera le plus fort? Quel sera le rôle des professeurs? Son-tils des cobayes? Quel est le rôle de l'OIIQ? Qui détermine les priorités? etc. A une époque où la baisse de la clientèle étudiante se fait sentir de façon parfois dramatique, les implications d'un changement d'orientation sont d'autant plus menaçantes. Conséquemment, les rumeurs se propagent à une vitesse qui dépasse de beaucoup les faits. Le plan d'action peut rendre plus clair les intentions du ministère et ainsi permettre une meilleure évaluation de ses projets.

Etudes et projets

En premier lieu, nous attirons l'attention sur deux documents de l'OIIQ présentés au ministère de l'Education en 1977: Philosophie de l'éducation en nursing au Québec (1) et Plan de développement de l'éducation en nursing au Québec (2), documents qui prévoient le développement de l'enseignement des soins infirmiers au Québec dans un contexte d'éducation continue. La formation professionnelles débute au niveau collégial et se poursuit au niveau de trois cycles universitaires. Ce projet donne lieu à un projet pilote, nécessitant la participation d'un nombre limité de collèges et d'une université.

Dans l'ensemble, ces travaux sont bien accueillis dans le milieu de l'enseignement collégial et il s'en trouve peu qui contestent les buts visés par l'OIIQ. Toutefois, les modalités d'application se font plus difficiles. Car, si le Code des professions (3) autorise l'OIIQ à veiller sur la formation de ses membres, il n'en reste pas moins que les collèges et les universités, également corporations autonomes, ont des priorités qui diffèrent de celles d'une corporation professionnelle. Ces documents engendrent beaucoup des discussions et invitent les autres organismes à réfléchir sur l'enseignement des soins infirmiers au Québec.

En deuxième lieu, il faudra analyser les travaux du Comité sur la formation en sciences infirmières: ce comité d'étude, créé en 1978, a présenté son rapport à la Direction générale de l'enseignement supérieur au début de l'année 1980. Un très grand nombre d'organismes et d'institutions intéressés à la formation du personnel infirmier ont soumis des mémoires aux membres de ce comité et les données recueillies ont été fort nombreuses. Aussi, faut-il espérer que les travaux de ce comité faciliteront, lors des réformes futures, une meilleure articulation entre les

divers niveaux de formation.

Troisièmement, nous devons accorder une très grande importance aux documents de la DGEC, puisque l'enseignement des soins infirmiers, au niveau collégial, relève de cet organisme. Ses travaux se rapportent à l'évaluation du programme d'études actuel des Techniques infirmières: historique, analyse des perceptions des professeurs, comparaison avec des programmes semblables, description des fonctions de travail et impact auprès des employeurs. Ces études sont réalisées d'une part par le Service des programmes et d'autre part, par le Comité pédagogique.

Certes, ces travaux auront un impact sur le développement futur du programme des soins infirmiers, mais c'est au nouveau régime pédagogique, issu du projet gouvernemental Nouvelle Etape (4), et mieux connu sous le nom "Livre Blanc", qu'il faut recourir pour bien situer le contexte qui servira de fondement au nouveau programme. Car, c'est dans le régime pédagogique que nous retrouvons, entre autres, les règlements qui déterminent les rapports entre la formation générale et la formation professionnelle. L'enseignement professionnel au cégep est orienté vers l'apprentissage des tâches permettant à un individu d'exercer sa profession, mais il vise aussi le développement de la personne. Ainsi, dans le programme des Techniques infirmières, 69% des activités concernent la formation professionnelle tandis que 31% s'appliquent à la formation générale.

En quatrième lieu, les réformes prévues pour l'enseignement secondaire doivent être retenues puisque celles-ci modifieront le profil de l'étudiante. De même, les changements proposés pour l'enseignement professionnel, au niveau secondaire, doivent être examinés. Les politiques du ministère sur ces sujets sont énoncés dans l'Ecole québécoise (5).

En dernier lieu, un mémoire de l'Office des professions du Québec adressé à la Commission d'étude sur les universités paraît au dossier. L'examen critique du rôle des professionnels saura s'avérer fort utile lorsque le moment viendra de déterminer les orientations du nouveau programme.

Choix d'une orientation pour le niveau collégial

Ces études et projets sur l'enseignement des soins infirmiers au Québec sont déjà complétés ou le seront pour juin 1980 et les recommandations seront sans doute fort nombreuses et peut-être contradictoires! Pourtant, il faudra que le ministre fasse des choix s'il faut corriger la situation actuelle. De l'avis de plusieurs, le malaise ressenti à l'égard du programme d'études des Techniques infirmières provient de l'absence de toute orientation.

Une question survient: à qui revient cette décision? Selon le partage des pouvoirs et responsabilités à l'Education, c'est à la DGEC qu'incombe la décision de déterminer les orientations et les buts de l'enseignement des soins infirmiers au niveau collégial. Le Tableau I indique que cette décision est prévue pour décembre 1980. Le MEQ possède, en effet, le pouvoir de déterminer les orientations des institutions sous sa juridiction, mais il est reconnu que la réussite de cette démarche requiert la collaboration tant du ministère que de l'OIIQ.

Il est possible d'être sceptique sur l'issue de cette opération, car, les nombreux problèmes présents ne peuvent se régler par une seule action. Aussi, reconnaissons-nous, à une époque où la profession cherche à se définir en tant que groupe autonome dans l'équipe de santé, qu'il est possible que surviennent des revirements qui remettront en question la planification prévue pour les prochaines années. Nous répliquons à cela que nous devons d'abord tracer et délimiter les lignes directrices du programme d'études à utilisées dans un avenir rapproché, car par la suite, il sera plus facile d'effectuer un changement de direction, le cas échéant. Nous connaîtrions alors le chemin parcouru.

Elaboration du programme cadre

La DGEC définit un programme d'études: "un ensemble cohérent de buts, d'objectifs de formation, d'une séquence complète de cours, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation d'atteinte de ces objectifs" (6). Au Québec, la DGEC et les collèges collaborent à la préparation du programme d'études. D'une part la DGEC, assistée de ressources provenant des milieux de travail et de l'enseignement, détermine les buts, les objectifs de formation, la structure et les objectifs terminaux des cours. Voilà ce qui se nomme "programme cadre" et qui se publie dans les cahiers de l'enseignement collégial. D'autre part, le collège a la responsabilité de faire tracer des plans d'études détaillés par chacun des cours, lesquels font état des moyens utilisés pour atteindre les objectifs du programme cadre.

L'élaboration du nouveau programme cadre découlera nécessairement des orientations choisies au mois de décembre 1980. Nous espérons qu'au moment où l'occasion nous sera donnée de réviser le programme cadre, la DGEC sera en mesure de bien identifier les besoins de la population infirmière en soins infirmiers. C'est là l'élément qui doit fournir les indices valables pour un contenu pertinent. De plus, il devra tenir compte de deux autres facteurs: les personnes à qui le programme est destiné et le milieu dans lequel se fait l'enseignement. C'est pourquoi le modèle, élaboré par Shirley Chater pour l'élaboration d'un programme d'études (7) retient notre attention, car elle invite à tenir compte des trois aspects: contenu, étudiante et milieu.

Expérimentation

La quatrième partie du Tableau I indique que l'élaboration du nouveau programme sera suivie d'un projet d'expérimentation. Voilà une idée qui n'est pas très nouvelle! Dès 1967, au moment de l'intégration des écoles d'infirmière au système d'éducation, l'Association des infirmières de la province de Québec s'attendait à ce que le programme d'études conçu pour les cégeps soit de nature expérimentale (8). Par après, lorsqu'il fut question de révision globale, la suggestion d'expérience pilote revint à la surface. Enfin, le plan de développement de l'OIIQ s'est appuyé sur la mise en place d'un projet pilote. Un souhait réitéré aussi fréquemment mérite notre attention. Aussi, faut-il se réjouir du plan d'action du ministère et comprendre les raisons de cette période expérimentale réclamée avec tant d'insistance.

Depuis 1967, les changements apportés au programme d'études ont été nombreux (9) mais le degré de satisfaction n'augmente guère. Les effets n'ont été que peu appréciables, même si les changements semblaient justifiés. Alors, il faut se demander si les moyens utilisés pour préparer les professeurs à des modifications majeures portent fruit. C'est ce que nous mettons en doute. Présentement, les représentantes de chacun des collèges où se donnent l'option des Techniques infirmières se réunissent deux fois l'an avec un membre de la DGEC pour discuter du programme d'études. Ce moyen de communication peut s'avérer suffisant pour des disciplines à programme cadre plutôt statique, mais non satisfaisant pour un programme professionnel du type des Techniques infirmières. On ne s'étone plus que la majorité des professeurs ignorent les intentions du programme d'études.

Le déploiement de ressources en terme d'énergie et de temps est parfois

considérable lors de l'élaboration du programme cadre mais les effets voulus sont souvent annulés quand on fait preuve de parcimonie à la phase d'animation pédagogique. Le projet d'expérimentation proposé intéresse dans la mesure où il sera utilisé pour faciliter cette animation.

Le contenu du programme fera, sans aucun doute, l'objet d'une expérimentation, mais le processus par lequel les professeurs d'un collège élaborent et appliquent le programme d'études nous intéresse davantage. C'est pourquoi nous retrouvons, dans la quatrième partie du Tableau 1, des lignes de communication entre les collèges qui participent à l'expérience pilote, le Comité pédagogique et les autres collèges.

Ce projet d'expérimentation a pour but d'aider les professeurs à élaborer des stratégies éducatives cohérentes et conformes aux orientations déterminées pour le niveau collégial. La réalisation d'un projet semblable nécessite le concours de plusieurs instances. Déjà, les adminstrateurs du Bureau de l'OIIQ ont accepté l'offre de collaboration du ministère de l'Education (10). De même, le Comité pédagogique, organisme qui représente les professeurs, souhaite-t-il également jouer un rôle de premier plan.

Evaluation du projet d'expérimentation

L'expérimentation durera cinq ans afin de permettre à deux groupes de finissantes de s'intégrer au marché du travail. Au terme de cette expérience, la DGEC portera un jugement sur l'applicabilité du projet à la quarantaine de collèges du réseau qui offrent l'option. L'évaluation terminale sera sans aucun doute significative, car un projet semblable devrait permettre le développement du champ de connaissances relatif aux programmes d'enseignement professionnel au niveau collégial. Mais étant donné la nature et les buts de ce projet, les retombées des évaluations périodiques auront aussi un impact fort appréciable dans les collèges où l'expérience se poursuivra et aussi dans les autres collèges avant même que l'expérimentation soit complétée. Car, l'existence du projet créera vraisemblablement un climat propice à la remise en question de nos attitudes et de nos habitudes.

Le plan d'action du ministère vise sans aucun doute la réforme du programme d'études des Techbniques infirmières. Toutefois, ceux et celles qui ont participé à la conception du projet ont des attentes qui vont au-delà d'une réforme pédagogique.

Formation et exercice: des vases clos?

Nous constatons qu'au Québec et ailleurs en Amérqieu du Nord, l'intégration des écoles d'infirmières au système d'éducation a donné lieu à une séparation entre le secteur de la formation professionnelle et celui de l'exercice des soins infirmiers. Une division des tâches est certes nécessaires, mais le développement en vase clos de deux tandems l'est beaucoup moins.

Par leurs travaux, Kramer et Schmalenberg (11) ont démontré l'étendue du fossé. Elles parlent de deux cultures. N'est-il pas malheureux de constater que le vocabulaire des membres d'un groupe professionnel est souvent incompréhensible aux "exclus". Actuellement, ce phénomène existe entre les praticiennes et les éducatrices. Ces distinctions artificielles ralentissent les efforts.

C'est l'espoir de plusieurs que le plan d'action du ministère puisse fournir l'occasion de rétablir la communication entre les milieux de travail et ceux de l'enseignement. Pour y arriver, il faut nécessairement avoir recours aux services des deux groupes lors de l'élaboration du programme cadre, mais il faut surtout que les centres de stage qui reçoivent les étudiantes perçoivent clairement leur rôle durant l'expérimentation du projet. L'effort de collaboration sera bénéfique à toutes puisqu'il permettra à toutes d'atteindre un objectif commun: l'amélioration de la qualité des soins infirmiers à la population québécoise.

Besoin de la population en soins infirmiers

Ce plan d'action nous oblige à tenir compte d'un deuxième volet indirectement lié à la réforme du programme d'études. Dès qu'il est question de "réarticuler" les buts de la formation en soins infirmiers au niveau collégial, nous devons vérifier quels sont les besoins de la société québécoise en matière de soins infirmiers. Ceci requiert une évaluation des besoins actuels et une projection des besoins futurs. Les éducateurs ont parfois tendance à se pencher plutôt vers le dernier aspect et à tenir les intentions exprimées dans des documents politiques comme des faits accomplis. A cet effet, nous suggérons une forte dose de réalisme. Les budgets des gouvernements fournissent des indices fort intéressants sur les types de services à offrir au public.

Le plan d'action du ministère de l'Education en réjouira plusieurs car il témoigne d'une démarche qui permet la réflexion et qui tient compte des difficultés vécues lorsque des changements sont effectués. Il en décevra aussi beaucoup d'autres qui, depuis un certain temps, trouvent le programme d'études des Techniques infirmières vague et périmé. En dépit de la longue attente, nous croyons que l'approche choisie est réaliste et qu'elle offre des possibilités de réussite, car nous ne voulons ni ne pouvons faire table rase du programme d'études utilisé depuis 1967. C'est pourquoi nous considérons le plan d'action comme un moyen pour modifier notree parcours.

Cécile Lambert, inf., hôpital St. Mary's, Montréal, B. Sc. inf., Université de Toronto, M.A., université McGill, a fait carrière sur trois volets. Dans le domaine de la pratique, elle a été infirmière soignante auprès des enfants, en salle d'urgence comme en chirurgie et auprès des adultes, en médecine et chirurgie comme en clinique psychiatrique, tantôt à Montréal,

tantôt à Toronto, mais aussi à Cambridge, Angleterre. Au plan de l'enseignement, au Collège de Maisonneuve de Montréal, elle s'est occupée d'éducation des adultes: recyclage des auxiliaires et des puéricultrices, soins infirmiers pédiatriques, médico-chirurgicaux, obstétricaux et gynécologiques. Elle a été responsable de l'option, de septembre 1973 à juin 1975. Par la suite, elle a fait de l'enseignement régulier en soins pédiatriques avant de devenir coordonnatrice provinciale du programme des Techniques infirmières.

Achevé d'imprimer à
Québec en mai 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

DANS LA MÊME SÉRIE DE TRAVAUX D'APPROFONDISSEMENT:

1. Évaluation et reconnaissance des acquis
2. Abandon scolaire et services éducatifs aux «drop-outs»
3. Modalités d'acquisition de la formation
4. Pour une convention éducation-travail
5. Mise sur pied de services d'accueil et d'orientation
6. Tendances pédagogiques de la formation professionnelle
7. Fonds national de soutien à la formation professionnelle
8. Congés-éducation

28-1413